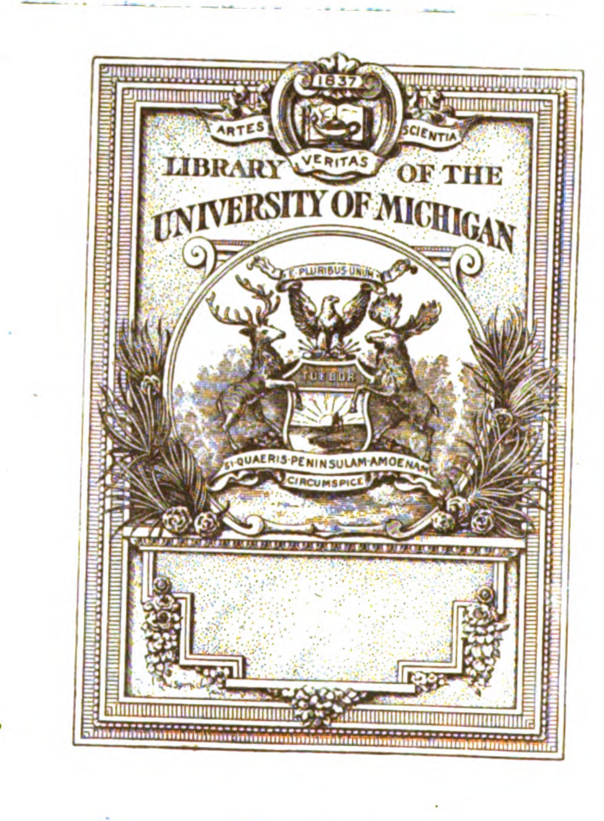

1837
ARTES
VERITAS
SCIENTIA
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
E PLURIBUS UNUM
TUEBOR
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE



ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN VON

E. MEUMANN † UND O. SCHEIBNER

UNTER REDAKTIONELLER MITWIRKUNG VON

A. FISCHER UND H. GAUDIG

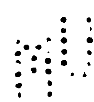
XVI. JAHRGANG



1915

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG





Inhaltsverzeichnis.

A. Abhandlungen.



B. Kleine Beiträge und Mitteilungen.

C. Literaturbericht.

I. Sammelberichte.

II. Einzelberichte und Besprechungen.





III. Verzeichnis neuer Schriften.





Wellenlinie von links nach rechts aufwärts.
Wellenlinie von links nach rechts.
8.6.12.
15.II.12.
Sehr schnell!
8.6.12.
1 Mann u. 1 Wagen
3.6.12.
Lokomotive
Links!
14.6.12.
Links!
Zug

Pädagogisches Denken in diesen Kriegszeiten.

Von Hugo Gaudig.

Unser pädagogisches Denken kann in diesen Kriegszeiten nicht stillstehen. Auf uns allen, die wir erziehen, liegt zunächst die heilige Pflicht, Tag für Tag darüber nachzusinnen, wie wir der Jugend, die wir erziehen, zu einem unauslöschlichen Erleben unserer großen Zeit mit verhelfen können, zu einem Erleben, das ihr ganzes ferneres Leben entscheidend bestimmt. Es wäre ein vernichtendes Gericht über die deutsche Schule und über uns, ihre Lehrer, wenn irgend etwas, unser Lehrplan, unsere allgemeine Lehrweise oder etwas Persönliches, verhinderte, daß unsere Zöglinge von dem ungeheuren Erlebnis des deutschen Volkes in der Schule bis in die Tiefe ihrer Seele ergriffen würden. Die deutsche Schule erwiese sich dann, das sagen wir uns, in einem entsetzlichen Maße als lebensfremd. Das Schulleben wäre nicht, was es sein muß, ein Teil des nationalen Lebens. Ein Tag nach dem anderen kommt, keiner ohne köstlichen nationalen Inhalt, keiner ohne die stärksten Beweise deutscher Volkskraft. Verrännen die Tage, ohne daß die Seelen unserer Zöglinge immer tiefer ergriffen würden von dem, was vor ihnen und für sie geschieht, so müßten wir beschämt vor unseren Zöglingen und vor allen denen stehen, in denen und durch die der deutsche Volksgeist, die deutsche Volkskraft draußen und daheim so Großes wirkt. Wohl darf sich die deutsche Schule für zu gut halten, mit künstlichen Mitteln das Gefühl künstlich aufzureizen und laute Affektäußerungen zu erzielen, aber sie müßte sich vernichtender Selbstkritik unterwerfen, wenn sich in dieser die volle Entfaltung ihrer nationalen Kraft fordernden Zeit erweisen sollte, daß etwa ihr Lehrplan durch Überfüllung mit undeutschen, lebensfremden Stoffen der Vertiefung in deutsches Wesen und Leben, ohne die ein Miterleben der großen Erlebnisse unseres Volkes in unserer Zeit nicht möglich ist, keinen zulänglichen Raum ließe. Die Hinleitung zum rechten Erleben der Zeit und ihrer Größe ist ferner nicht wohl möglich, wenn die Schüler unserer Schulen nicht frei aussprechen dürfen, was ihr Gemüt bewegt. Müßte die Schule jetzt entdecken, daß die versteiften Formen des Unterrichts die freie Aussprache des Gefühlten unmöglich machen, so wäre ihre Lehrweise gerichtet. Nicht minder schlimm, wenn sich in dieser Zeit erwiese, daß das Verhältnis von Lehrer und Schüler, Schüler und Lehrer an Unpersönlichkeit, an falsch bestimmter Distanz oder an was für anderen Fehlern litte, die auch unsere große Zeit nicht heilen könnte, weil sie zu tief „im System" liegen. Oder wenn die Klassen, die nicht nur Arbeitsgemeinschaften, sondern auch Erlebensgemeinschaften sein sollten, nicht einmal in unserer Zeit durch die Gewalt des Erlebten zu tiefem Gemeinschaftserleben erregt würden! Und endlich die Schule, die einzelne Schule, als ein

Lebensganzes! Die Zeit stellt an unsere Schulen die hochnotpeinliche Frage, ob sie genug Eigenleben haben, daß sie die große Zeit miterleben können.

Aber nicht nur die Berufsaufgabe des Tages zwingt zu pädagogischem Denken in diesen Kriegszeiten. Jeder Erzieher, der nicht über seiner kleinen Berufsaufgabe die großen allgemeinen Fragen der Erziehung vergißt, muß jetzt über die Fragen nachdenken, die Wesensfragen der deutschen Schule sind. Alles Erziehen und alles Denken über Erziehung ist eine notwendige nationale Lebensfunktion, die so wenig aussetzen darf wie irgendeine andere Lebensfunktion. Wäre freilich richtig, was behauptet wird, daß die Einrichtungen und Ordnungen der Schule im wesentlichen die Anschauungen „der zu Grabe gegangenen Generation" darstellten, wäre die Schule also verurteilt, „ewig gestrig" zu sein, dann brauchten wir die gewaltigen Antriebe unserer Gegenwart auf unser pädagogisches Denken nicht wirksam werden zu lassen. Wer aber ein Schulleben nicht anerkennt, das nicht fest hineinverwoben ist in das allgemeine nationale Leben, wie es aus der Vergangenheit in der Gegenwart zu der Zukunft hinfließt, der fühlt alle die Antriebe zum pädagogischen Denken, die unsere Zeit in sich trägt; der weiß vor allem eins: ein so elementar gewaltiges Geschehnis wie der „deutsche" Krieg muß durch das, was er bedeutet und was er in Zukunft bringt und fordert, gewaltig auf die Zukunftsgestalt der deutschen Schule einwirken, — es sei denn, daß die deutsche Schule in ihrer derzeitigen Daseinsform das leistete, was die Gegenwart und die Zukunft des deutschen Volkes von der deutschen Schule fordern muß.

Der psychologische Charakter unseres gegenwärtigen pädagogischen Denkens aber ist hoffentlich so, wie es die Zeit will. Albrecht Ritschl sagt einmal gelegentlich, das Denken des Apostels Paulus sei „dithyrambisch" gewesen. Nun — wenn unser Denken über pädagogische Fragen in unserer Zeit auch dithyrambisch wäre (wenigstens nach der inneren Denkform), so wäre das, glaube ich, zeitgemäß. Zeitgemäß ist jedenfalls nicht ein pädagogisches Denken, das seine Kraft erschöpfte in Erwägungen von der Höhenlage: Werden wir nicht doch vielleicht in Tertia oder Oberprima eine Stunde Deutsch „zulegen" und den Fremdsprachen eine Stunde abziehen müssen? Die Zeit fordert, wenn ich ihren Geist verstehe, grundsätzliche Fragestellungen. Sollte etwa unserem deutschen pädagogischen Denken vor dem Kriege Mattherzigkeit eigen gewesen sein, etwa die Mattherzigkeit, die aus dem Hin- und Hererwägen der technischen Einzelfragen folgt, oder jene ganz gefährliche Mattherzigkeit, die leicht aus dem Mißglücken aller bisherigen Versuche, eine höhere deutsche Schule zu schaffen, hervorgeht — nun wohl, so ist es jetzt Zeit, all den starken Affekten, die in unserer Zeit ein Recht an uns haben, in unserer Seele Raum und entscheidenden Einfluß auf unser pädagogisches Denken zu gewähren. Gewiß werden so Liebe und Haß, Verehrung und Abscheu, Vertrauen und Mißtrauen auf unser Denken einwirken; aber wenn diese Affekte nicht blind, wenn sie die nationale Rückwirkung auf klare und starke Werterkenntnis sind, dann ist's gut, denn die letzten Entscheidungen in den Fragen der nationalen Erziehung werden nicht more geometrico, sondern auf Grund von Wertanschauungen, von Werturteilen gewonnen. Keine Zeit aber war je geeigneter, die für die



Gestaltung der nationalen Erziehung entscheidende Werterkenntnis zu gewinnen, als unsere Zeit. Mag sein, daß wir nicht dazu aufgelegt sind, die pädagogischen „Gegenwerte", wenn ich so die nicht eigenartig nationalen pädagogischen Werte und im besonderen die Fremdwerte nennen darf, objektiv zu würdigen. Aber wir haben namentlich in der Würdigung dieser Fremdwerte vordem so Gründliches geleistet, daß wir es uns zu gute halten dürfen, wenn wir in dieser hohen Zeit des nationalen Lebens nun einmal die nationalen pädagogischen Werte, Kräfte, Strömungen ganz zu fühlen und zu ermessen versuchen. O welch eine Tiefe des Reichtums! Mögen dann einer ruhigeren Zeit letzte Wertausgleiche vorbehalten sein. Was wir aber aus unserer Zeit in alle Zukunft hinein für unser pädagogisches Denken mitnehmen wollen, das sei die Ehrfurcht vor den im Deutschtum an sich verborgenen pädagogischen Energien. Diese Ehrfurcht wird in uns den starken, unbesiegbaren, allem flauen Wenn und Aber trotzenden Willen, den Gewaltwillen zur deutschen Erziehung schaffen und erhalten.

Unsere Zeit macht uns in ganz besonderer Weise fähig, die Erziehungskräfte im reinen Deutschtum zu fühlen, weil wir in ihr den unvergleichlichen Wert unseres Volkes fühlen. Im wesentlichen auf seine eigene Kraft angewiesen, mußte es den Kampf um seine Selbsterhaltung aufnehmen; in dieser schweren Notlage, in der es sich um Sein oder Nichtsein handelte, taten sich die Tiefen des deutschen Wesens auf; Kräfte, an deren Existenz als Spannkräfte wir kaum noch geglaubt hatten, wurden ausgelöst. Körperliche und seelische Kraftleistungen ohne gleichen wurden möglich. Wir staunen über die kriegerischen Taten der Unseren, wissen aber zugleich, daß diese Taten nicht aus einer im Wesen unserer Soldaten isolierten kriegerischen Verfassung fließen, daß diese Taten vielmehr ein Ausfluß ihres gesamten Wesens, vor allem ihrer sittlichen Natur sind. Wir schauen Massenwirkungen, wie sie keine Zeit sah, aber die Massen unserer Heere lassen uns nicht vergessen, daß die „Elemente" dieser Massen wertvolle Einzelmenschen sind. Eine starke Zucht durchherrscht die deutschen Heere, aber es ist nicht die Zucht der blöden Gewöhnung, die Zucht der Furcht vor der Strafe; unsere Soldaten haben „den Willen zur Zucht". Und das Volk daheim weiß sich eins mit unseren Tapferen da draußen, sie sind das Volk in Waffen; unsere kämpfenden Heere und uns daheim faßt ein starkes Wir-Bewußtsein zur Lebensgemeinschaft, zur Einheit des Handelns und Leidens zusammen. Die da draußen hat der Krieg mit einem Schlage aus ihrer bürgerlichen Daseinsweise heraus- und in eine neue ganz andere Daseinsform hineingeworfen. Aber sie empfanden das nicht als Zwang, sie schalteten sich mit wundervoller Kunst der Anpassung um und erfüllten mit ganzen Herzen und mit allen Kräften des Leibes und der Seele die Anforderungen dieses neuen Lebens. In diesem Leben unter einem höchsten Lebenszweck entfalteten sie eine beispiellose Aktivität, zugleich aber auch eine Zähigkeit des Durchhaltens und Aushaltens, die sich in solcher Stärke mit der Aktivität nur selten paart. Und dieses Leben ist getragen von einer Lebensstimmung, die nur aus einer starken Volksseele quellen kann und deren deutscheste Frucht der köstliche Humor ist, der auch der schweren Lagen Herr wird. Aber auch das Volk daheim paßte sich im Handel und Wandel, zugleich auch

in seinem ganzen Seelenleben neuen Daseinsbedingungen an. Ich möchte sagen: Unser Volk wurde „wesentlich"; vieles, was uns vor dem Kriege beinahe als Wesenszug des Deutschen der neuen Zeit erschienen war, fiel ab von unserem Wesen ‚wie mürber Zunder', und die wertvollen Wesenszüge des Deutschtums traten unverdeckt ans Licht. So nicht zuletzt der religiöse Zug: Die Schwäche dieses Zuges in dem Leben der deutschen Nation vor dem Kriege war eines der deutlichsten Zeichen für das flächenhaft gewordene, der Tiefe entbehrende deutsche Volksleben. Der Krieg befreite, so will es scheinen, das deutsche Volk von einer flachen „diesseitigen", hintergrundslosen Lebens- und Weltanschauung und öffnete die Herzen wieder für ein Leben sub specie aeternitatis.

Vor dem Kriege hatte unser Volk erwiesen, daß es die Kraft besitzt, sich die materiellen Unterlagen für ein reicher ausgestaltetes, höheres Kulturleben im weltwirtschaftlichen Wettbewerb zu verschaffen. Mit idealistischer Ungeduld warteten die Freunde unseres Volkes auf den Durchbruch der Kräfte, die ein solches höheres Kulturleben zu schaffen vermögen. Der Krieg hat uns, auch den stärksten Zweiflern an dem Dasein dieser idealen Kräfte, gezeigt, daß es nur des starken Anstoßes bedurfte, um die idealen Energien auszulösen. Echt deutsche Zweifelsucht mag vielleicht meinen, der Krieg sei ein Ausnahmezustand und nach dem Kriege, auch nach dem siegreichen Kriege, werde die ideale Hochflut bald wieder abebben. Ich meine aber: Ein Volk, das so wie das unsere in der Jetztzeit aus den Tiefen seines Daseins lebt und dabei in keinem Stück das Bild einer durch die Not aufgepeitschten Kraft gewährt, vielmehr den Eindruck einer ruhig gewaltigen Selbstentfaltung macht, verdient — einen festen Glauben an seinen Willen und an seine Kraft zu höchster Volkskultur.

Siegen wir — und der Glaube an einen göttlichen Sinn des Weltgeschehens sichert unsere Hoffnung auf Sieg in tiefen Gründen —, dann wird unser Volk seine Weltmission erfüllen, indem es alle seine Kräfte daran setzt, die Idee einer deutschen Kultur zu verwirklichen. War unser Volk schon immer in unseren Augen mit allen Rechten und Pflichten eines Weltkulturvolkes ausgestattet, so wird der siegreiche Ausgang des deutschen Krieges das Gefühl dieser unserer deutschen Pflichten und Rechte noch mächtig steigern.

Bisher waren wir Deutschen dazu geneigt, bei der Idee einer Weltmission und eines Weltkulturvolkes in die Gedanken der Internationalität und Übernationalität, der Humanität zu verfallen. Das starke Selbstgefühl des durch den Krieg hindurchgegangenen deutschen Volkes wird aber, dessen dürfen wir gewiß sein, allen flauen Internationalismus und alle schwachmütige Humanitätssucht als eine Kränkung des Selbstgefühls und der Ehre weit von sich weisen. In seiner Kraft des Ab- und Zurückweisens (in seiner vis repulsiva) wird das deutsche Volk sich auch von den Gefühlen gegenüber den Nationen leiten lassen, die ihm seinen fast halbhundertjährigen unbezweifelbaren „Willen zum Frieden" mit einem Krieg gedankt haben, der seine Existenz in Frage stellte. Sollte es irgendwo Flaumacher geben, die aus niederen Geschäfts- oder aus hohen idealen Motiven auf schnellen Schwund dieser reaktiven Gefühle rechnen, so irren sie sich;



diese Gefühle werden auf lange ein innerer Bestand des deutschen Gefühlslebens sein. Die Kultur des deutschen Volkes, auf die sich uns über unsere Kampfesnot hinweg ein lachender Ausblick öffnet, wird deutsche Kultur sein, eine Kultur, in der das deutsche Volk seine Eigenkraft entfaltet, sein Eigenleben auslebt. Diese Kultur aber wäre keine deutsche Kultur, wenn sie eine beschränkte, eine bornierte Nationalkultur sein würde. Sie wird auch fremde Kulturelemente aufnehmen, aber nur solche, die sie sich wirklich assimilieren kann, nicht solche, die „unverdaut" das organische Leben der deutschen Kultur nur beschweren oder, wenn doch angeeignet, den Aufbau des deutschen Kulturlebens schädigen.

Eine der Lebensfragen, vor die uns der Krieg und besonders Englands raffinierte Feindschaft gegen unser Wirtschaftsleben stellte, war die Frage nach der wirtschaftlichen Genugsamkeit (Autarkie) unserer nationalen Wirtschaft. Eine der Lebensfragen unserer geistigen Kultur und in besonderem unserer nationalen Bildung ist die Frage unserer geistigen Genugsamkeit. Hier muß auch unser pädagogisches Denken mit aller Energie einsetzen, getragen von dem starken Selbstwertgefühl, auf das sich eben jetzt wieder unser Volk das Recht erstritten und erlitten hat. Wieweit bedürfen wir, um unser deutsches Bildungsideal, das Bildungsideal des deutschen Volkes, zu verwirklichen, der Beschäftigung mit fremdem Volkstum, wieweit dürfen wir uns, ohne selbstüberheblicher Selbstgenugsamkeit zu verfallen, mit der Vertiefung in das Leben unseres deutschen Volkes begnügen? Es gilt hier mit Vorsicht vorwärts zu gehen. Darum sei auf einige nötige Vorerwägungen hingewiesen. Zunächst: Es handelt sich hier vorerst um die deutsche Volksbildung, die allgemeine Bildung, die allen Schichten unseres Volkes zugänglich sein muß, die das gesamte Volk zu einer Bildungsgemeinschaft verknüpft, die vor allem alle wesentlichen Elemente einer deutschen Lebensbildung umfaßt. — Dabei sei aber betont, daß bei der Bestimmung des Begriffs einer nationalen Bildung das gesamte Leben einer Nation, auch ihr wirtschaftliches Leben, ins Auge gefaßt werden muß! Nationale Bildung ist der Inbegriff aller der geistigen Kräfte, Eigenschaften, ist die gesamte geistige Verfassung, deren ein Volk bedarf, um kulturgemäß leben zu können; so gewiß nun die wirtschaftliche Kultur die Unterlage der höheren Kultur ist, so muß bei dem Entwurf eines nationalen Bildungsideals auch das wirtschaftliche Lebensgebiet mit allem Ernst berücksichtigt werden; ein Bildungsideal, bei dessen Gestaltung die höhere geistige Kultur, vielleicht gar die ästhetische Kultur einseitig bedacht ist, muß als lebensfremd gelten. Das Bildungsideal umspannt alle Gebiete des Volkslebens. — Innerhalb der gesamten nationalen Bildung wird man dann wieder die Lagerung der Bildungselemente beachten und zentrale und periphere Bildungselemente unterscheiden und zwar je je nach ihrer Bedeutung für das, was man als den innersten Kern nationalen Lebens bestimmt hat. — Die „Beschäftigung mit dem fremden Volkstum" ist ein Begriff von sehr großer Weite: ihre Ergebnisse reichen von einer oberflächlichen Kenntnis irgendwelcher Seiten des fremden Volkstums bis zu tiefem allseitigen Wesensverständnis und vor allem bis zu jenem Leben im fremden Volkstum, durch das es tiefgreifenden Einfluß auf das Seelenleben gewinnt. Besonders wichtig für die Art der Beschäftigung mit dem fremden



Volkstum ist es, ob die Sprache des fremden Volkes verstanden und gesprochen und seine Literatur in seiner Sprache gelesen wird; nicht nur, daß durch Kenntnis der Sprache Quellen für die Erkenntnis des fremden Volkes in unbeschränktem Maße erschlossen werden; diese Kenntnis ermöglicht dem fremden Volkstum auch besonders starke innere Wirkungen auf die Seele. — Die Beschäftigung mit der fremden Sprache kann einen lediglich wirtschaftlichen, oder sagen wir: technischen Zweck, haben; man lernt die Sprache, etwa um im Handelsverkehr korrespondieren und sprechen oder um Veröffentlichungen, die man im Interesse einer Berufsarbeit kennen lernen möchte, verstehen zu können. Ein technischer Zweck im höheren Sinne liegt vor, wenn die Sprache im Interesse einer wissenschaftlichen Erkenntnis des fremden Volkstums erlernt wird. Bildungszwecke im engeren Sinne sind bei der Spracherlernung dann maßgebend, wenn man durch die Beschäftigung mit der fremden Sprache sich eben jene Einwirkungen auf den inneren Menschen sichern will, die von einem Lesen der fremden Literatur, einem Studium der fremden Sprache selbst, dieser bedeutendsten geistigen Hervorbringung des fremden Volkstums, und nicht zuletzt von dem Sprechen der Sprache ausgehen. Eine besondere Art der Zwecksetzung im Interesse der inneren Bildung ist dann gegeben, wenn man beim Studium der fremden Sprache die Rückwirkung auf das Verständnis des eigenen Volkstums (vor allem seiner Sprache) und auf die Stellung zu diesem Volkstum betont. Selbstverständlich können sich auch die verschiedenen Zwecke verbinden.

Der Horizont unseres deutschen Volkes wird in Zukunft noch mehr als jetzt Welthorizont sein; darum wird unter den Grundelementen der deutschen Volksbildung auch die Kenntnis fremden Volkstums nicht fehlen; ja, man wird sich hier nicht mit Kenntnissen begnügen, sondern man wird ein starkes Interesse für das Verständnis des fremden Volkstums zu entwickeln suchen, ein Interesse, das ein dauerndes, über die Schulzeit ins Leben hinein wirkendes Erkenntnisstreben erzeugt. Die wichtigste Quelle dieses Interesses wäre das Verhältnis des deutschen Volkes zu den fremden Völkern. Die Bedeutung dieses Verhältnisses für unser nationales Leben würde den wichtigsten Gesichtspunkt für die Abstufung des Interesses geben. Diese Quelle des Interesses führt auch sogleich in die Richtung, die die Beschäftigung mit fremdem Volkstum zu nehmen hat; die uns zugekehrten Seiten des fremden Volkstums, das, was im Verkehr des deutschen Volkes mit dem fremden Volke in Betracht kommt, das wird vor allem betrachtet und verstanden werden müssen; tieferes Verständnis fordert dann allerdings, daß man die uns zugekehrte Seite im Zusammenhang des Ganzen des fremden Volkstums sieht. Vor allem wird die wirtschaftliche Natur der fremden Völker zu betrachten sein, ist doch das wirtschaftliche Leben der fremden Völker nicht nur das für uns zunächst Wichtige, sondern auch die Unterlage ihrer höheren Kultur. Die Betrachtung des fremden Volkstums in der Schule werde daher geographisch, volkskundlich, volkswirtschaftlich, naturwissenschaftlich, geschichtlich und (soweit das möglich ist) psychologisch eingestellt. Wann, wo und wie im Lehrplan, ist zunächst gleichgültig; es genügt, festzustellen, daß wir mit den der Schule zur Verfügung stehenden Erkenntnismitteln in der Kenntnis eines fremden Volkstums sehr weit kommen können — ohne



die fremde Sprache. Gewiß — kein Mensch wird bezweifeln, daß letzte und tiefste Erkenntnis fremden Volkstums nur mittels der Kenntnis der fremden Sprache gewonnen werden kann; aber solche letzte und tiefste Erkenntnis ist nicht Sache der Schule, am allerwenigsten der Schule des deutschen Volkes; sie wird auch nicht durch das allgemeine nationale Interesse am fremden Volkstum gefordert. Unsere höheren Schulen treiben zwei neuere Sprachen; ich möchte meinen: das, was jetzt im fremdsprachlichen Unterricht an Kenntnis der fremden Völker gemeinhin gewonnen wird, läßt sich weit überbieten durch die Kenntnis, die mit einem verschwindenden Bruchteil der auf die fremden Sprachen verwandten Zeit dann gewonnen werden kann, wenn Leben und Kultur der fremden Völker in der oben bezeichneten Weise behandelt werden. Durch geographisch-naturwissenschaftliche Behandlung gewinnt man ein Bild vom fremden Lande und den im Lande gegebenen Entwickelungsbedingungen seiner Kultur; völkerkundliche Betrachtungsweise macht mit der physiologischen und psychologischen Eigenart des Volkes bekannt; unter volkswirtschaftlichen Gesichtspunkten wird ein Einblick in das wirtschaftliche Leben des Volkes gewonnen; geschichtliche Betrachtungsweise lehrt namentlich das politische Leben, aber überhaupt das höhere Kulturleben verstehen. Die Arbeit geht dabei ohne die Erschwerungen durch die fremde Sprache und durch die gefährliche Spaltung der geistigen Energie nach der sprachlich formalen und der sachlichen Seite vor sich. Als Erkenntnismittel dienen namentlich da, wo eine Behandlung der höheren geistigen Kultur des fremden Volkes erforderlich ist, auch Übersetzungen. Das Ziel bei jeder tiefer greifenden Behandlung muß immer das Verständnis des gegenwärtigen Lebens der fremden Nationen sein. Sehr wichtig ist, daß auch die elementare Behandlung bereits überall darauf ausgeht, die Energien und die Entwicklungsbedingungen der Energien aufzuweisen, die in dem fremden Lande und dem fremden Volke gegeben sind. So wird durch unsere Schulen im deutschen Volk und zwar im gesamten deutschen Volke eine Denkrichtung, ein Denkinteresse angebahnt, deren ein Weltkulturvolk nimmermehr entbehren kann — und zwar ohne die ungeheuren Unkosten der fremden Sprachen.

Aber das Wesentliche in unserer ganzen Frage: Das deutsche Volk ist sich, wenn es nicht wieder von seinem vollberechtigten Selbstwertgefühle abfallen will, in der Zukunft vor allem das eine schuldig, daß es alle wesentlichen Elemente seiner Bildung aus seiner eigenen Wesenheit nimmt. Im inneren Ring der deutschen Bildung, dort, wo sich der innere Mensch nach Gesinnung und persönlichem Sein gestaltet, dort dürfen nur die Kräfte wirken, die dem Deutschtum ureigen sind oder, von ihm innerlich angeeignet, als Wesensbestandteile des Deutschtums gelten müssen. Das sichere Lebens- und Kraftgefühl, das Gefühl von seiner „Genugsamkeit“ (Autarkie) wird sich darin erweisen, daß das deutsche Volk die Schule, wenn es nötig ist, dazu zwingt, der Verwirklichung eines deutschen Lebensideals mit den Bildungskräften des Deutschtums nachzustreben. Jedenfalls muß darüber Klarheit herrschen, daß wir für die Gestaltung des wesenhaften deutschen Menschentums kein Fremdtum, es heiße, wie es heiße, gebrauchen. Und keinesfalls darf das Fremdtum einer fremden Sprache aus irgendwelchen Gründen über die



Schwelle der Schule, ehe nicht der deutschen Schule die Wirksamkeit der Eigenkräfte des Deutschtums gesichert ist, deren sie zur Grundlegung deutschen Menschentums bedarf. Und wir sind ja so unendlich reich, daß nur krankhafter Kleinwahn unseren Reichtum verkennen kann. Wir wollen nur tief in die Schätze unseres Volkstums hineingreifen, um sie für die liebe Jugend auszumünzen. Ist es schon ein allgemeines Kulturanliegen, das in der Zukunft erfüllt werden muß — das deutsche Volk mit sich bekannt zu machen, so ist es vollends nötig, daß die deutsche Schule ihre Jugend immer tiefer und tiefer mit dem deutschen Volke bekannt macht; nicht natürlich mit einem abgezogenen, unlebendigen Begriff des deutschen Volkes, sondern mit dem deutschen Volke, wie es leibt und lebt, wie es in seiner unvergleichlichen Geschichte, die alle Höhen und Tiefen der Völkerschicksale durchmißt, geleibt und gelebt hat; mit dem deutschen Volke, wie es wirtschaftet, wie es denkt und dichtet, wie es um Gott ringt,; mit dem deutschen Volke, dessen Stämme in landschaftlichen Grenzen ihr Eigenleben führen und doch ein einheitliches Gepräge offenbaren. Keines der großen Gebiete, in die sich das nationale Leben gliedert, darf mißachtet werden. Ganz besonderer Pflege gegenüber dem jetzigen Verfahren der Schule bedarf das Verständnis des wirtschaftlichen Lebens unseres Volkes; die Schule muß das deutsche Volk bei seiner Arbeit aufsuchen; vom ersten bis letzten Schultage muß die Arbeit des deutschen Volkes ein unentbehrlicher Teil der Tagesarbeit sein: die Arbeit des deutschen Volkes in ihrer Vielgestaltigkeit, in ihrer den Völkerneid erweckenden Gewalt, in ihrem Zusammenhang mit dem Innenleben des Volkes. In planmäßigem Aufbau dehne sich der Gesichtskreis des Schülers, der die Arbeit des deutschen Volkes kennen lernt: Einzelbilder der Arbeit in der nächsten Umwelt eröffnen den Reigen; dann weitet sich der Blick auf die Arbeit im Rahmen der Gemeinde; mehr und mehr greift der volkswirtschaftliche Gesichtspunkt durch, bis endlich das deutsche Volk in seiner weltwirtschaftlichen Stellung gewürdigt wird. Immer tiefer dringt der Blick in den technischen Charakter der Arbeit ein: vom Verständnis der einfachen Handarbeit geht's zum Verständnis der Werkzeugarbeit, dann der Arbeit der einzelnen Maschinen; das Verständnis des wundervollen Arbeitsorganismus einer Fabrik winkt am Ende. Daß dann aber nicht über der wirtschaftlichen und technischen Natur der Arbeit der arbeitende Mensch vergessen werde! Wie der Mensch an der Arbeit seine Kraft entfaltet, seine körperliche und seelische, wie seine Arbeit sein Herz erfreut oder auch sein Herz kalt läßt, wie seine Arbeit in sein persönliches Leben eingreift und seinen Charakter gestaltet — dies und vieles andere muß geschaut und verstanden werden. Nicht aber in einem Obenhin-Verständnis: Wir nehmen gründliches geographisches Arbeiten, elementares volkswirtschaftliches Denken, wir nehmen die Physik, die Naturgeschichte, besonders die Menschenkunde (Anthropologie) und in einfacher Form auch die Psychologie für dieses Verständnis der Arbeit des deutschen Volkes in Anspruch. Vor allem fordern wir rechnerische Durcharbeitung und mit ihr den Geist der Genauigkeit, soweit nur irgend die elementare Art der Behandlung eine rechnerische Durcharbeitung zuläßt. Das „reine" Denken in der Mathematik und schon beim Rechnen in Ehren; aber der Gedanke einer deutschen Bildung erfordert,

daß sich Rechnen und Mathematik mit viel mehr Planmäßigkeit als bisher in den Dienst einer „exakten" Erfassung des nationalen Arbeitslebens stellen; das Verlangen nach zahlenmäßiger, nach mathematischer Auffassung unseres Arbeitslebens muß Triebcharakter gewinnen. — Soll das Verständnis des Arbeitslebens unserer deutschen Nation aber nicht doch noch an einem Grundfehler leiden, so muß dies Arbeitsleben geschichtlich betrachtet werden: Bilder des arbeitenden Volkes bilden ein wichtiges Stück vom Anfang der deutschen Geschichte bis zur Gegenwart; Bilder, wenn möglich aus den Quellen gewonnen, Bilder der empordringenden deutschen Arbeitskraft, Bilder auch des Zusammenbruchs der deutschen Arbeitsenergie.

Arbeit ist Berufsarbeit. Der Begriff „Beruf", in seinem Ursprung religiös geweiht, in seiner Geschichte, ich möchte sagen: vom deutschen Geist umwittert, in der Zeit der entscheidenden Wende des religiösen Lebens unseres Volkes von neuem religiös geadelt, rückt die Arbeit wiederum unter einen neuen wertvollen Gesichtspunkt. Ist nicht die Berufstreue, die Berufsfreude ein Wesenszug des Deutschen? Kein Verständnis der deutschen Arbeit ohne ein tiefes Verständnis des deutschen Berufslebens.

Das Gemeinschaftsleben des deutschen Volkes — wiederum ein hoher, tiefer, weiter Gegenstand der deutschen Schularbeit. Deutsches Familienleben, das Gemeinschaftsleben der Berufsgenossen, das Leben in Stadt und Staat, das Leben in der Gesellschaft — alles weite und fruchtbare Gebiete; alle gemütlich vertiefter, aber auch „exakter" Behandlung in elementarer Form zugänglich. Um nur einiges hier anzudeuten: Deutsches Familienleben — wie ist es reich beurkundet in Wort und Bild, wie sehr darum geschichtlich vertiefter Betrachtung zugänglich. Deutsches Innungsleben — ein Lieblingsgegenstand deutscher Jugend, wenn man ihr — die Innungsladen aufschließt. Das Leben der deutschen Städte — wie reich an Wandel, an Höhen und Tiefen in der Geschichte; wie geeignet für das Studium des wirtschaftlichen und des Verwaltungslebens. Und nun vollends der Staat! Man hat längst erkannt, daß es ohne staatsbürgerliche Erziehung nicht länger mehr in der deutschen Schule geht. Wenn uns nun, wie es in unserem nationalen „Credo" geschrieben steht, die Zukunft hält, was die große Gegenwart verheißt, dann wird die Zukunft des deutschen Volkes hochpolitisch werden. Dann aber wird sich die deutsche Schule auch nicht mit dem begnügen, was man arg „philisterhaft" Bürgerkunde nennt. Vor allem wird man nicht über der Darstellung der Einrichtungen versäumen dürfen, den Staat als wirkende Kraft erkennbar und fühlbar zu machen. Allgegenwärtig durchdringt der Staat das Leben des Volkes; daß ihn nur die Jugend in seiner Wirksamkeit erfasse und verstehe, soweit sie ihn irgend erfassen und verstehen kann. Dann erscheinen Gesetze und Einrichtungen als das, was sie sein sollen, als die Formen, in denen sich die Staatstätigkeit vollzieht: die Staatstätigkeit im Gebiet der auswärtigen Angelegenheiten, in der Landesverteidigung, im Rechtswesen, im Unterrichts- und Erziehungswesen, im kirchlichen Leben, in der sozialen Fürsorge, im Gesundheitswesen, im Wirtschaftswesen, im Finanzwesen usw. Gewiß kann von dem ungeheuren Stoff, der sich hier vor uns ausbreitet, vieles Tiefe, vieles „Letzte" in der



deutschen Schule (auch der höheren) nicht schulmäßig behandelt werden; aber, wie ich aus eigener Erfahrung schließen zu dürfen glaube, widersetzt sich keines dieser Gebiete des Staatslebens, selbst nicht das sprödeste unter ihnen, das Rechtsleben, einer elementarisierenden Behandlung.

Leben des deutschen Volkes und immer wieder Leben! Das gilt's mit unseren Zöglingen zu studieren. Vor allem nun auch das „geistige" Leben nach dem engeren Sinne des Worts, das Leben in Kunst und Wissenschaft, besonders in dem, was aus diesem Leben in das Bildungsleben des Volkes eingegangen ist oder doch eingehen sollte. Hier strömt uns die Fülle der Werte entgegen, die unser deutsches Schrifttum, unsere „Literatur", in sich birgt. Werke in Poesie und Prosa; Schilderungen und Erzählungen; Episches, Lyrisches, Dramatisches; Beschauliches und Sinnendes. Hier quellen Brunnen aus der Tiefe des deutschen Volkstums. Wer könnte sie ausschöpfen! Aber es wäre ein Verbrechen gegen das deutsche Volk, wenn man die Jugend nicht zu diesen Brunnen führte und sie lehrte, aus diesen Brunnen zu schöpfen und Hunger und Durst des Geistes und Gemüts zu löschen. — In diesem Schrifttum klingt die deutsche Sprache und läßt uns ihre Schönheit und Kraft erkennen. Deutsche Sprache — ob sie nicht einmal als unsere Anklägerin auftritt, weil wir deutschen Schulmeister so schlimm an ihr gehandelt haben? Wenn das deutsche Volk zu starkem, forderndem Selbstgefühl erwacht ist, wie es allen Anschein hat, so wird es, denke ich, von uns fordern, daß wir vor allem die Jugend mit dem Leben der deutschen Sprache bekannt machen. Mit dem Leben der Sprache! Diese Grundforderung schließt alle öde Grammatisterei im Stile eines schlechten fremdsprachlichen Unterrichts gleich an der Schwelle aus. So lasse man die Sprache vor allem als gesprochene Sprache verstehen; als gesprochene umtönt sie ja unausgesetzt das Ohr der Schüler, Zeugin inneren Lebens und Erweckerin inneren Lebens. So können sie in unmittelbarer Beobachtung die Lautgebilde beobachten, in denen sich Denken und Fühlen der Menschen ihrer Umgebung ausdrückt, so den Wortschatz und die Sprachformen, deren man sich bedient. Die Sprache der kleinen Kinder, die Sprache des „gemeinen Mannes", die Sprache der Berufe, die Sprache des Alltags und die Sprache der Dichter, die guter Vortrag erklingen läßt — überall Sprachleben, und Sprachleben in verschiedener Gestalt. Tiefer in das Werden der Sprache dringt man dann ein, wenn man die Sprache als den Ausdruck versteht, „den das Vorstellungsleben, das lebendige, nach Offenbarung dringende, sucht und findet"; Sprache als Funktion des Seelenlebens. Leben der Sprache heißt Werden, Sein, heißt auch Vergehen der Sprache. Auch in unserer Gegenwart können wir Sprachwerden und Sprachvergehen beobachten; so das Sprachschaffen im Dienste etwa der Technik, die für ihre Neuschöpfungen neuer Namen bedarf, so das Sprachschaffen der Dichter, die für neue Lebensinhalte neue Ausdrücke, neue Ausdrucksformen suchen, so das Eindringen von Worten und Wendungen aus den Berufssprachen, wie etwa der Seemannssprache, so die Bereicherung des Gemeindeutsch durch Eindringen von Dialektischem, so das Beliebtwerden irgendwelcher Worte und Wendungen, besonders redensartlichen Charakters. Und in diesen Erscheinungen sind oft ganz ohne Schwierigkeit die Triebkräfte des Sprachlebens nachzuweisen; vor



allem aber der enge Zusammenhang des Sprachlebens mit dem übrigen Kulturleben. Man denke z. B. an das Eindringen seemännischer Ausdrücke, seitdem sich das Leben unseres Volkes endlich wieder der See zugewandt hat, und zwar nicht nur im eigentlichen, sondern auch im bildlichen Sinne. Bunte Bilder voll Bewegung zeigt uns das Leben der Sprache; aber dies Leben ist kein regelloses. Allerdings ist kein Schulmeister da, der der Sprache „Regeln" vorschreibt und mit sauersüßem Gesicht „Ausnahmen" zuläßt; die Zug- und Triebkräfte, die in der Sprache verborgen walten, führen zu Gesetzmäßigkeiten. Man denke an den Trieb, „für das funktionell Gleiche auch den gleichen lautlichen Ausdruck zu schaffen" (Paul), oder an den „haushälterischen Zug" der Sprache. An Tiefe der Erkenntnis und an Lust des Forschens gewinnt die Beschäftigung mit der Sprache natürlich durch die geschichtliche Betrachtung, durch eine geschichtliche Betrachtung, die die Sprache vergangener Zeiten mit dem Kulturleben dieser Zeiten in Wechselbeziehungen setzt. Je höher die allgemeine Bildung in einer Schulgattung steigt, je höher müssen hier die Ansprüche an den Lehrplan steigen; nachdem man sich bereits früher darüber verständigt hat, daß die Einführung des Mittelhochdeutschen eine „Ehrenpflicht" aller höheren deutschen Schulen sei, wird sicher unsere Zeit alles wegfegen, was sich gegen diese Ehrenpflicht stellt. Aber gründliche Spracharbeit sei's, nicht ein Herumnaschen, das uns angesichts unserer fremdsprachlichen Gründlichkeit erröten machen muß.[1])

Einer der peinlichsten Vorgänge in der deutschen Schulgeschichte ist die allmähliche Verdrängung des Religionsunterrichtes. Nicht als ob der Wert des Religionsunterrichts im geraden Verhältnis zu der Zeit, die auf ihn verwendet wird, stiege; nicht als ob der Religionsunterricht selbst und das kirchliche und religiöse Leben nicht sehr viel Schuld an der Verdrängung getragen hätten. Aber es ist und bleibt kein Ruhmestitel der deutschen Pädagogik, daß sie den Religionsunterricht im Kampf ums Dasein vor irgendwelchen Nebeninteressen hat weichen lassen. Mich dünkt, ein Volk, das in der ungeheuren Daseinsnot unserer Zeit sich so unzweideutig zu dem Glauben an einen Lenker der Völkergeschicke bekannt hat, wird von der deutschen Schule eine kräftige Pflege des religiösen Lebens fordern. Aber freilich religiöses *Leben* soll gepflegt werden, nicht das Wissen um Formeln des religiösen Lebens, die weit zurückliegende Zeiten für ihr religiöses Leben geprägt haben. Soll sich aber nicht die kalte Formel zwischen das Kind und seinen Gott stellen, dann muß sich sein religiöses Leben vor allem wieder an religiösem Leben entzünden, an religiösem Leben, das mit- und nacherlebt wird.

Deutsches Volksleben — so lautet das Hauptthema, an das wir in der deutschen Schule unsere Hauptarbeit setzen müssen. Dies Hauptthema aber fordert in allen seinen Teilen auch in elementaren Schulverhältnissen *geschichtliche* Behandlung. Diese Forderung durchzusetzen, mit Gewalt gegen alle Hindernisse durchzudrücken, wird hoffentlich unsere Zeit mäch-

1) Vergl. meine Abhandlung: „Der Muttersprach-Unterricht in den höheren Mädchenschulen" bei *Rein*, Deutsche Schulerziehung (J. F. Schwann), S. 287 f.

tiger sein, denn irgendeine vor ihr. Ein Volk, das mit den Kräften, die ihm als Spannkräfte aus seiner Geschichte zur Verfügung standen, das mit unglaublich starkem Wollen sein Geschick gestaltet, muß darauf dringen, daß alle Volksgenossen seine Geschichte kennen und daß namentlich die Jugend Kraft über Kraft aus dieser Geschichte saugt. Muß schon der deutsche Unterricht in der deutschen Schule der Zukunft viel größeres Schwergewicht erhalten, als er bisher hat, so noch vielmehr der Geschichtsunterricht. Aus seiner Aschenputtelstellung muß er zur Königswürde erhoben werden. Auch in der Volksschule. Da, wo der Geist der Schüler zur elementaren geschichtlichen Betrachtung herangereift ist, sollte kein Tag vergehen, an dem sich die Kinder des deutschen Volkes nicht in die Geschichte ihres Volkes vertiefen. Ja — aber die Schwierigkeit des Unterrichts! An solchem „Ja — aber"-Wesen sind bei uns in Deutschland die dringlichsten Schulreformen gescheitert. „Ja", unser jugendlicher Kaiser Wilhelm hatte unzweifelhaft recht, als er von deutschen Schulen die Erziehung von Deutschen forderte, „aber" — „aber" — „aber". (Jetzt allerdings dürfte diese Forderung nicht als ein so ungeheures Paradox wie vor einem Vierteljahrhundert erscheinen.) Gewiß kann man von einer Volksschule nicht fordern, daß sie den geschichtlichen Vollgehalt auch nur der wichtigsten Abschnitte der deutschen Geschichte ausschöpft; gewiß ist die Bildung des Zeitsinns und Zeitgefühls schwer; gewiß geht das Erfassen der ursächlichen Zusammenhänge, die psychologische Motivierung des Geschehens weit, weit über die Kraft auch der Schüler auf der Höhenlage einer Realschule hinaus; das ist ja eine Binsenwahrheit. Doch das Leben des deutschen Volkes birgt in seiner Geschichte eine so unendliche Fülle wertvollsten, auch für die Bildung des geschichtlichen Sinns wertvollsten Stoffes, daß man nur in die Verlegenheit des Reichtums kommen kann. Nur daß man immer wieder die ganze Breite des Lebens der Nation überschaue und sich nicht, was vor allem die Lehrbücher verschulden, in die einseitig politische Richtung drängen lasse. Die schönste Frucht der Arbeit in der Geschichte, auf die wir besonders schauen müssen, ist die Förderung des Verständnisses des Gegenwartslebens. Aber man übersehe nicht, daß das Verständnis des Gegenwartslebens auch umgekehrt das Verständnis der Vergangenheit fördert.

Bisher konnte es scheinen, als sei das große Ziel der Schule des deutschen Volkes nichts als ein — Kennenlernen des deutschen Volkes, als ein Wissen vom deutschen Volke. Setzten aber wir selbst der Schule kein anderes als dies rein intellektuelle Ziel, so würde der Gegenstand der geistigen Arbeit die Arbeitenden zu einem höheren Ziele über unsere Zwecksetzung hinaus fortreißen. Das erworbene Wissen würde aus sich heraus den Trieb zum Erkennen, das Verlangen, den Willen zu immer tiefer dringendem Wissenserwerb erzeugen. Aber uns Lehrenden kann es ja gar nicht einfallen, etwa auf ein abfragbares Wissen, bei dem uns wohl gar die Tatsache des Wissens als solche das Wesentliche wäre, zu dringen. Wir schätzen gewiß das Wissen als einen seelischen Zustand, als eine seelische Verfassung, und zwar umsomehr, je mehr das Wissen gefühlsbetont, gefühlsgetragen und motivationskräftig ist und zur Entstehung, Erhaltung und Entwicklung einer wertvollen Gesinnung wirkt. Wertvoller noch als das Wissen ist uns aber



der Trieb und der Wille sowie die Fähigkeit des Erkennens. Die Fähigkeit vor allem des freitätigen Erkennens, des Erkennens, das sich selbst zu helfen weiß. Die Schule könnte es ja nicht verantworten, wenn sie ihre Schüler ohne die Fähigkeit eigentätiger Vertiefung in das Leben des Volkes entließe; sie gefährdete ja die innere Existenz ihrer Schüler, denn das innere Leben des deutschen Menschen hängt davon ab, daß er aus dem lebendig erfaßten Leben des Volkes immer wieder neue Lebenskräfte zieht. Die Schüler mit nichts als einem guten Wissen entlassen, heißt, sie dem Verhängnis des Erinnerungsschwundes und ihrer eigenen geistigen Vergangenheit überlassen. Hier das Leben des deutschen Volkes mit all seinem Reichtum und hier der deutsche Mensch, voll Verlangen und auch voll Kraft und Kunst, sich erkennend in dies Leben zu vertiefen.

Und doch wäre wiederum noch nicht die rechte Kraft und die rechte Kunst erworben, wenn unsere Zöglinge nur zu jenem Erkennen fähig wären, bei dem der Erkennende dem zu Erkennenden in einem gewissen kühlen Abstande gegenübersteht, wenn sie nicht auch die Kraft und die Kunst gewännen, sich einzufühlen und sich einzuleben und so mit dem Gegenstand ihres Erkennens gleichsam eins zu werden. Diese Kunst zu entfalten aber ist nicht schwer, denn das Leben des deutschen Volkes lockt und reizt ja zur Einfühlung und zum Einleben.

Im Zögling selbst lebt und webt das nationale Leben. Hält die Zukunft, was die Gegenwart, unsere große, starke, schöne Gegenwart, verheißt, dann wird sich das nationale Leben in noch viel anderer Weise als bisher als tragender Lebensgrund auch in der Seele unserer Jugend erweisen: das Leben der Familien, das Leben der Gemeinden, das Leben des Volkes, das Leben der Schulgemeinde wird nationaler werden, und der Strom des nationalen Lebens wird in die Gemüter unserer Zöglinge hineinfluten. Und zu diesem nationalen Leben, das unsere jungen Volksgenossen als Glieder des Volkes leben, kommt dann ihr Leben im Erkennen des deutschen Volkslebens, des gegenwärtigen und des vergangenen. Dies Selbstleben und dies Erkenntnisleben — wie ergänzen und stärken sie einander!

Wenn es der deutschen Schule gelingt, so, wie wir es angedeutet haben, ihre Schüler in das deutsche Volksleben einzuführen, so ist m. E. der Baustoff zu einer vollen (Goethe sagt einmal in ähnlichem Zusammenhange: kompletten) deutschen Persönlichkeit gegeben; fremder Baustoffe bedürfen wir ein für allemal nicht. Wenigstens nicht, sofern es sich um das Wesentliche des deutschen Personenlebens handelt, um jene für den Aufbau des Innenlebens aller Volksgenossen grundwesentlichen Baustoffe. Dies Gefühl seiner Genugsamkeit (seiner Autarkie) wird sich das deutsche Volk gewiß nicht wieder rauben lassen.

Bewurzelt sich aber die deutsche Bildung so, wie wir es fordern, im Leben des deutschen Volkes, so werden sich auch auf allen Gebieten des nationalen Lebens die Brunnen der Tiefe erschließen. Schaffen und Leben des deutschen Volkes wird dann überall deutsch — ursprünglich sein — Geburt aus der Tiefe und zwar aus der Tiefe des Volkstums, das von einheitlichen Bildungskräften in allen seinen Schichten durchwaltet wird. Dann wird, um nur eins zu sagen, unsere Kunst nicht in einer dünnen Schicht



sogenannter Gebildeter, sondern in der Tiefe des Volkslebens wurzeln; dann wird es unmöglich sein, daß fremdländischer Kunstgeschmack uns beherrscht.

Das Arbeiten an dem großen Gegenstand „Leben des deutschen Volkes“ wird aber auch, verbunden mit den oben geschilderten Bemühungen um das Verständnis der fremden Völker stark dazu helfen, unser Volk geistig wehrhaft zu machen für sein internationales Leben, für den Kampf um sein Dasein als Weltkulturvolk (s. u.); ja, ich meine, diese Vertiefung in das nationale Leben ist auch die notwendige Vorbedingung für eine vertiefte Menschheitsgesinnung, für tiefe Humanität: nicht Völker, die eine unklare Mischkultur besitzen, erfüllen diese Vorbedingung, sondern nur Völker, die ihr nationales Eigenleben aus der Tiefe ihres Wesens heraus führen und so den Sinn für eine Weltkultur gewonnen haben, innerhalb deren Völker von nationaler Eigenkultur miteinander im Verkehr stehen.

Soll aber die Schule des deutschen Volkes die von uns geforderte nationale Bildung leisten, so muß auf die von uns oben bezeichneten Richtungen der Bildungsarbeit viel Zeit und viel Kraft verwandt werden. Man kann nicht etwa z. B. den deutschen Unterricht als „Mittelpunkt der höheren Knabenschule“ bezeichnen und dann in irgendeiner Klasse das Deutsch mit zwei Stunden ansetzen. An eine fremde Sprache auf einer deutschen Schule, mag sie heißen wie sie wolle, kann mit keinem Gedanken gedacht werden, als bis all den Fächern, denen die Vertiefung in das deutsche Volkstum obliegt, die Zeit für eine ruhige und nachhaltige Arbeit gewährt ist. Dabei ist festzuhalten, daß das Maß der Vertiefung in das deutsche Volkstum der allgemeinen Höhenlage der Schulgattungen zu entsprechen hat, daß also die Vertiefung mit der Verlängerung der Schulzeit über die Volksschulzeit hinaus und mit der Erhöhung des allgemeinen Bildungsziels wachsen muß. Man wird ja in der Zukunft den Menschen höherer und tieferer und weiterer Bildung vor allem nach der größeren Höhe, Tiefe und Weite seiner nationalen Bildung beurteilen, und keinesfalls kann jemandem ein Recht zu eingreifender Einwirkung auf das Leben des deutschen Volkes in irgendeiner Art zugesprochen werden, der sich nicht über tiefere Kenntnis des deutschen Volkstums ausweisen kann.

Die allgemeine deutsche Volksschule wird in Zukunft, wie es bisher ja auch zumeist der Fall war, einen fremdsprachenfreien Lehrplan haben: die eine Fremdsprache, die man neuerdings in den Lehrplan der deutschen Bürgerschule aufgenommen hat (an sich schon ein nicht unbedenklicher pädagogischer Schritt), wird nach dem Kriege jedenfalls dem stärkeren nationalen Druck zum Opfer fallen. Darum aber sei die allgemeine deutsche Schule nicht arm an Beschäftigung mit der Sprache, an **Sprachleben**. Sei sie eine Muttersprachschule im vollsten, reichsten Sinne des Worts! Die Meinung, ein wertvolles deutsches Sprachleben, wie es die allgemeine Bildung fordert, sei an das Nebeneinander von Muttersprache und Fremdsprache, an das bewußte Vergleichen der Muttersprache und der Fremdsprachen wie an das stille Einwirken der fremden Sprache gebunden, gehört zum pädagogischen Urväterhausrat. Die segensreichen Einwirkungen der Fremdsprache auf das Sprechen und Schreiben der Muttersprache wird im Ernst niemand als irgendwie wesentlich hinstellen; jedenfalls stehen ihnen die

Gefahren schwerer Schädigung gegenüber. Die Kinder des deutschen Volkes der Zukunft leben in einem kräftigen Volkstum mitten inne, das seine neue Kraft auch als Sprachkraft betätigt; die Schule läßt unsere Kinder sich Tag für Tag mehr einleben in deutsches Volkstum; zugleich aber auch für dieses Einleben, das ja nach Ausdruck verlangt, Sprache suchen und finden. Die Kunst, die deutsche Sprache mündlich und schriftlich gut zu gebrauchen, erfährt eine stete Pflege. Aber auch zu dem Sprachleben, das ein Leben in der deutschen Sprache, im Sichvertiefen in ihre Laute, ihren Wortschatz, ihre Mittel zur Bezeichnung der Vorstellungsverbindungen bedeutet, bedarf es der fremden Sprache nicht. Es ist ein bedenklicher Irrtum, wenn man der Meinung war, der eigenen Sprache stehe der Schüler für denkende Betrachtung zu nahe. „Wenn allerdings ein Lebendiges wie ein Leichnam behandelt wird, dann muß man für das Leben fürchten; aber wenn man das Leben als Leben behandelt, dann hat man alle die Vorteile, die eben das Leben als Beobachtungsgegenstand vor dem Toten voraus hat." (a. a. O. S. 311).

In Sumna: Die deutsche Schule der Zukunft fordere von sich ein lautreines Sprechen, das von der Freude an der Schönheit und der Kraft des „Mutterlauts" getragen wird; ein Lesen und Vortragen, bei dem die Sprechweise ausdrücken hilft, was an Gedanken und Gefühlen im Schrifttum liegt; ein Sprechen in logischer Klarheit und in der Wahrheit des Gefühls, ein mündliches und schriftliches Darstellen, das der verschiedenen Natur der Gegenstände durch die gewählten Ausdrucksmittel gerecht wird; nicht zuletzt ein sprachkundliches Verständnis für die deutsche Sprache in ihrem Leben und Weben. — Die Art des Sprachbetriebs muß dafür Sicherheit geben, daß jene geistige Gesamtverfassung gewonnen wird, die die Sprache verlangt; so z. B., um nur einige Seiten dieser Gesamtverfassung zu nennen, die psychisch-physische Verfassung, die es dem Sprechenden, auch ohne daß er Bewußtsein und Willen auf sein Sprechen einstellt, möglich macht, durch die Tonstärke, die Modulation, das Zeitmaß, die Artikulation, die Klangfülle usw., vor allem aber durch die Gliederung der Klangreihe im Sprechtakte seinem Vorstellungs-, Gemüts- und Willensleben Ausdruck zu geben; oder die Verfügung über einen reichen und mannigfaltigen Wortschatz; oder die leicht ansprechende Aufmerksamkeit auf die sprachliche Form, die Bereitschaft, die Form auf ihre Eignung zum Ausdruck zu prüfen und an der Form in der Richtung auf ein Bestmaß hin zu arbeiten; die Verknüpfung des Interesses an der Sprache mit dem Interesse am Inhalt und am Sprechenden; der Sinn auch für das Werden der Sprache usw.

Die allgemeine deutsche Volksschule nimmt, wie wir sagten, keine Fremdsprache in ihren Lehrplan auf. Das darf aber hinfort nicht heißen, daß der allgemeinen deutschen Volksschule ein Aus- und Aufbau vorenthalten werden darf, der eine „höhere" deutsche Schule (im Sinne der jetzigen Mittelschulen) darstellt; eine höhere deutsche Schule und eine höhere deutsche Schule! Findet das deutsche Volk nicht eine höhere Schule, die ihren Charakter als höhere Schule vor allem durch ihre Beschäftigung mit dem deutschen Volkstum gewinnt, so bedeutet das doch schließlich das Eingeständnis, daß höhere Bildung nicht durch wissenschaftlich ver-



tiefte Arbeit an Stoffen des deutschen Volkslebens gewonnen werden kann. Daß dieser Ausbau als ein Aufbau auf die von jedem Schüler ganz zu durchlaufende allgemeine Volksschule zu denken ist, will ich aber nicht gesagt haben. Es könnte doch sein, daß das deutsche Volk ein Interesse daran hätte, durch frühere Abzweigung den stärkeren Begabungen gerecht zu werden und sich so ein höchstmögliches Maß von Vertiefung in deutsches Leben, wenn auch nur bei einer Auslese zu sichern.

Ist dem deutschen Volke in der Zukunft die „deutsche" Volksschule und die „deutsche" höhere Schule gewährleistet, so kann die Frage der Schulen mit fremdsprachlichen Bildungselementen in Ruhe erwogen werden. Eins aber noch einmal voraus: In der Zukunft darf auf deutschem Boden keine Schulform existieren, bei der nicht die der allgemeinen Höhenlage der Schulform entsprechende Vertiefung in das deutsche Volkstum und Volksleben unbedingt gesichert, bei der nicht das Hauptaugenmerk in aller Bildungsarbeit auf das Werden einer deutschen Persönlichkeit gerichtet ist und die für diesen Zweck zur Verfügung gestellte Zeit und Kraft in einem ganz zweifelsfreien Verhältnis zu dem vorgesteckten Ziele steht. Dabei wird namentlich, um das noch nebenher zu sagen, allem Lobpreis der indirekten Wirkungen irgend welcher Fächer auf die deutsche Bildung mit der Forderung des Nachweises der Tatsächlichkeit oder der Wahrscheinlichkeit dieser Wirkungen zu begegnen sein. Ist so bei einer Schulgattung, sei es eine nach der Grundform der bereits bestehenden Schulgattungen oder eine nach einer neuen Grundform gestaltete, das Gepräge der deutschen Schule gesichert, so ist dann zunächst der Zweck zu bestimmen, den man dem in den Lehrplan aufzunehmenden fremdsprachlichen Unterricht geben will; danach muß dann die Zahl der Sprachen, ihre Stellung innerhalb der Gesamtbildung, die auf sie verwendbare Zeit, ihr Ort im Aufbau des Lehrplans, ihr Lehrplan und die ratsame Methode erwogen werden; und zwar wird bei diesen Erwägungen festzuhalten sein, daß die einzelnen Festsetzungen in Wechselabhängigkeit voneinander stehen.

Wir sahen oben: Für die Ausgestaltung des innersten Kernes der deutschen Persönlichkeit gebrauchen wir kein Fremdtum; dazu genügen vollauf die Baustoffe, die uns das deutsche Volkstum mit seinem ureigenen und seinem wesenhaft angeeigneten Bildungsgut zur Verfügung stellt. Mit einer gewissen unten zu erwähnenden Einschränkung sprechen wir es also aus, daß der Gesichtspunkt innerster Bildungswirkungen bei der Bestimmung des Schulzwecks, des Schulziels der Fremdsprachen wegfallen kann. Wen das hart dünkt, der tröste sich mit der wohl kaum bestreitbaren Tatsache, daß auch jetzt bereits solche innersten Wirkungen, die an den Betrieb der Fremdsprache als solcher gebunden sind, bei der großen Masse unserer höheren Schüler kaum erheblich waren. Was man aber doch dafür ansprechen könnte, wird, wenn ich recht sehe, reichlich teils ersetzt durch die tiefere Arbeit an volkstümlichem Bildungsstoff, teils dürften wertvolle Wirkungen auch von den Bildern ausgehen, die man ohne Vermittlung der fremden Sprache vom Sein und Leben des fremden Volkstums gewinnen kann (s. o.). Jedenfalls schützen diese Bilder, die auf die Darstellung des



fremden Volkstums nach allen wichtigen Seiten des Volkslebens, auch den „realen“, angelegt sind, davor, daß das fremde Volkstum mit dem falschen Schein von Idealität auf unsere deutsche Jugend wirkt, der dann unvermeidlich ist, wenn sie das fremde Volkstum lediglich unter dem Gesichtswinkel einer Auslese seiner schönen Literatur Jahr um Jahr hat ansehen lernen. Fällt aber im allgemeinen bei der Zwecksetzung in den Fremdsprachen das Ziel des Flüssigmachens der feinen und feinsten Bildungswerte weg, so ist damit viel Zeit und Kraft erspart, die für die gründlichere Arbeit an Volkstumsstoffen unbedingt gewonnen werden muß. Nun kann sich rein und ohne alle Verquickung mit „höheren“ Zwecken der Zweck durchsetzen, den ich gemeinhin dem fremdsprachlichen Unterricht gegeben sehn möchte: der praktisch-technische. Ich weiß, man kann diese Zwecksetzung mit dem Stempel „flache Nützlichkeit“ brandmarken; man kann sie als gegen den Geist der Philologie gerichtet bezeichnen. Ich meine aber: Was dieser Zwecksetzung an Idealität abgeht, das hat sie an Erreichbarkeit und Wahrheit. Und vor allem und immer wieder: Für die Beschäftigung mit dem Deutschtum muß, muß, muß Raum geschafft werden. Ein „linguistischer Dreibund“ der drei neueren Sprachen, in dem womöglich die drei Sprachen an höheren deutschen Schulen gleichberechtigt nebeneinander stehen, ist ja ohnehin wohl nach unseren Erfahrungen, die wir mit der Stellungnahme des französischen und englischen Volkes zur deutschen Kultur gemacht haben, eine — „politische“ Unmöglichkeit. Der „linguistische Dreibund“ und der „politische Dreiverband“!

Der praktisch-technische Zweck des fremdsprachlichen Unterrichts: zuerst in den neueren Sprachen und zwar auch wiederum zunächst im allgemeinen. Gewisse Schichten unseres Volkes bedürfen aus praktischen Gründen der Kenntnis des Französischen, andere und jedenfalls weit mehr aus denselben Gründen die Kenntnis des Englischen; ich denke vor allem an den Handel. Dabei steht die Fähigkeit, geschriebene (gedruckte) fremdsprachliche Texte zu verstehen und die Fähigkeit zu schriftlichem Gebrauch der fremden Sprache im Vordergrunde. Doch verbindet sich diese Tätigkeit eng mit der gleichfalls aus praktischen Gründen erforderlichen Fähigkeit, die gesprochene Fremdsprache zu verstehen und sie (mit irgendeinem Maße der Gewandtheit) selbst zu sprechen. Die Stoffe, an denen sich solche Fähigkeiten betätigen müssen, sind besonders Handel und Wandel und das Gebiet der Technik, also vor allem das wirtschaftliche Lebensgebiet; darüber hinaus das gesellschaftliche Leben des fremden Volkes; dazu als sehr wichtiges Gebiet das Gebiet, das man mit „Land und Leute“ zusammenfaßt. Ganz an der Peripherie gelagert erscheinen die Gebiete des höheren Kulturlebens. Also, wenn wir die Stoffgebiete des Unterrichts zusammenfassend bestimmen wollen: die uns bei dem wirtschaftlichen Verkehr zugekehrten Gebiete des fremden Volkslebens und zwar des Gegenwartslebens. Zur Ergänzung dienen natürlich die außerhalb des fremdsprachlichen Unterrichts, aber in Fühlung mit ihm, gewonnenen Kulturbilder der beiden fremden Völker. — Den Vorwurf des Banausischen kann unserer Zwecksetzung nur der machen, der unter der Überschrift „Bildung“ nur dulden will, was dem praktischen Leben nicht unmittelbar dient. Wenn aber, was höchst



dringend ist, im Revisionsprozeß über das Wesen der Bildung verhandelt wird, dann wird, denke ich, innerhalb des Rahmens der Bildung alles das ein Daseinsrecht besitzen, was sich für das nationale Leben auf irgendeinem Lebensgebiet, nicht zuletzt dem wirtschaftlichen, als lebensnotwendig erweist und zwar entweder für das Leben des gesamten Volkes oder irgendwelcher mächtiger auftretenden Schichten.

Selbstverständlich kommt nun viel darauf an, wie dieser praktische Zweck erfaßt wird: erfaßt man ihn so, daß der Gesichtspunkt des Verkehrs, des Handelns mit dem fremden Volke bestimmend wirkt, so muß der gesamte Unterricht inneres Leben gewinnen. Hier der Schüler — ihm gegenüber nicht Vokabeln und Schriftsätze, sondern handelnde Menschen, die mit ihrer Sprache auf ihn einwirken und auf die er in ihrer Sprache einwirken soll, und zwar in lebendigstem Wechselverkehre: im Gespräch, in mündlicher und schriftlicher Darlegung. So reißt der Unterricht die Schüler hinein in das fremde Leben, in das fremde Land, unter die fremden Leute und läßt sie sich dort hörend und sprechend zurechtfinden, sprechend und hörend ihre Zwecke verfolgen. Da tut sich das fremde Leben, das wirkliche (das „aktuelle") Leben, vor allem das wirtschaftliche, immer weiter vor ihnen auf, und sie lernen sich in diesem Leben immer mehr handelnd bewegen. — Ich weiß nicht, ob ein so auf das wirkliche Leben eingestellter, von den Bedürfnissen des wirklichen Lebens getragener Unterricht die Brandmarkung „banausisch" verdienen würde. Man muß nur einmal den festen Willen zum Umdenken haben; dann wird man von den Stoffen der schönen Literatur loskommen und den Reiz fühlen, den die Bewegung im wirklichen Leben des fremden Volkes besitzt.

Diese Zielsetzung muß allerdings eine wichtige Folge für den Einbau des fremdsprachlichen Unterrichts in den gesamten Bildungsplan der in Frage kommenden Schulgattung haben: der Unterricht muß später als jetzt einsetzen, damit er von vornherein in die Lebensverhältnisse des fremden Volkes einführen kann und die Schüler den von Anfang an erhöhten Anforderungen an die sprachliche Intelligenz genügen. Eng zusammen mit dieser veränderten Stellung der neuen Sprachen im Lehrplan hängt die Lehrweise, die mir erforderlich scheint. Diese Lehrweise im einzelnen zu kennzeichnen, fehlt der Raum; ihr psychologisches Hauptmerkmal ist die Willenhaftigkeit in der gesamten Spracherlernung, zugleich die Verwertung aller Vorteile, die die Bewußtheit dem Erlernen der Sprache gewährt. Wir verlieren m. E. eine Fülle von Zeit, wenn wir mit den fremden Sprachen in einem Lebensalter der Schüler einsetzen, in dem der Wille, die fremde Sprache sich anzueignen, keine psychisch bedeutende Wirkung auszuüben vermag, in dem auch die Intelligenz bei der Spracherlernung noch unzulänglich in Anspruch genommen werden kann. Vom Standpunkte des Leitsatzes einer energetischen Pädagogik „Vergeude keine Energie" erscheint ein pädagogisches Verfahren, das die Spracherlernung in der Schule der natürlichen Spracherlernung angleichen zu können meint, als unwirtschaftlich; es verursacht im geistigen Haushalte unserer Jugend unnötige Kosten. Wird für die Spracherlernung ein Bestmaß von Intelligenz und Wille in Anspruch genommen, so daß ihr ein intelligenter Wille und eine willenhafte Intelligenz



zur Verfügung steht, dann fällt auch das Hauptbedenken gegen den späteren Beginn der Spracherlernung, die Belastung späterer Jahre mit formalistischen Sprachübungen, weg; denn einmal lassen sich bei höherem Lebensalter der Schüler die formalistischen Übungen sehr vergeistigen, und dann sind sie Gegenstand intelligenter Willenstätigkeit, damit zugleich Gegenstand planmäßiger Eigentätigkeit; sie lassen sich so leicht dem jugendlichen Geiste interessant machen. Daß aber die formalistischen Übungen in der fremden Sprache dem zarten Alter erspart bleiben, wird allen denen erwünscht sein, die den Vorgang der Sprachbildung in der Muttersprache ungestört ablaufen sehn und zugleich den kindlichen Geist vor der formalistischen Übung bewahren wollen.

Wieweit in unserem Lehrgang das fremdsprachliche Können gefördert werden soll, kann hier im einzelnen nicht bestimmt werden; jedenfalls aber so weit, daß die praktische Verwertung unmittelbar möglich ist.

Übrigens muß die Frage, wieviel neuere Fremdsprachen an den Schulen realistischen Gepräges zu treiben sind, durchaus als offene Frage gelten. Bei der starken Betonung des Volkstums, die von allen deutschen Schulen gefordert werden muß, kann ich mir sehr wohl die Schulform mit einer fremden Sprache als sehr empfehlenswerte Form denken, zumal dann, wenn die örtlichen Verhältnisse die Form mit zwei Fremdsprachen nicht fordern.

Die gymnasialen Schulformen haben neben der Muttersprache 3—4 Fremdsprachen im Lehrplan. Daß 4—5 Sprachen nebeneinander für eine Anstalt von Übel sind, die nicht ausschließlich spätere Sprachgelehrte von Beruf ausbilden will, dürfte wohl schon vor dem Kriege deutlich geworden sein; jetzt aber, wo die Muttersprache ihre Ansprüche mit elementarer Gewalt anmeldet, wird sich die Vielsprachigkeit in der bisherigen Ausdehnung nicht halten lassen, zumal wenn man die Bedeutung der fraglichen Anstalten für das Gesamtleben der Nation erwägt. Jakob Grimm fand einst „einen Zug von Unnatur darin, daß ein vaterlandliebendes, ich will hoffen, einmal stolzeres Volk seine erste Anschauung und späteste Weisheit aus dem Gefäß einer fremden Sprache, und sei sie die herrlichste, schöpfen solle". Schon vor dem gewaltigen Aufschwung unseres nationalen Selbstgefühls war man bei uns wohl allgemein der Meinung, daß die alten Sprachen in den innersten Kreis der Bildungselemente, die zum Werden eines wertvollen, auch eines reichen und auf Höchstes angelegten Personenlebens notwendig sind, nicht aufgenommen werden müssen. Jetzt aber vollends, wo Grimms Hoffnung auf ein stolzeres Deutschland so wunderbar in Erfüllung zu gehen scheint, würde jeder Versuch, die Notwendigkeit der klassischen Studien aus innersten Bildungsbedürfnissen heraus nachzuweisen, an dem Prellstein deutscher Selbstsicherheit scheitern. Jedenfalls müssen sich alle gymnasial gerichteten Schulformen darüber ausweisen, daß sie das sehr reichliche Maß deutscher Bildung gewährleisten, ohne das man Schüler nicht denken mag, aus deren Reihen später leitende Männer hervorgehen. Raum würde gewonnen zunächst durch die Streichung der einen neueren Fremdsprache. Von den beiden alten Sprachen aber würde sich die lateinische in ganz hervorragendem Maße, ähnlich, wie wir es oben bei der französischen Sprache ausführten, zu einer technisch-praktischen Behandlung eignen; nur daß beim Fran-



zösischen die Rücksicht auf den Gebrauch der Sprache im Handel und Wandel, beim Lateinischen aber die Rücksicht auf den späteren Gebrauch der lateinischen Sprache bei der wissenschaftlichen Arbeit der Theologen, Philologen, Juristen maßgebend wäre. Die Fähigkeit des sicheren Verständnisses lateinischer Texte von bestimmtem Schwierigkeitsmaß wäre also das beschränkte Ziel dieses Lateinunterrichts. Für die Altersstufe, in der das Latein einsetzt, und für die Methode würde das oben über die Methode des französischen Unterrichts Gesagte volle Gültigkeit haben. In das Verständnis der römischen Kultur hätte ein breit anzulegender geschichtlicher Kursus einzuführen.

Die praktisch bestimmte Zielsetzung bei der fremden Sprache ermöglichte uns durch die so erreichbare Verminderung des Zeit- und Kraftaufwands eine höhere deutsche Schule, die in ihren Lehrplan eine, allenfalls auch zwei Fremdsprachen aufnimmt und damit vorhandenem praktischen Bedürfnis entspricht. Sie mag etwa in der Höhenlage unserer „sechsstufigen" Mittelschulen gedacht werden. Diese Schulgattung wäre in der bezeichneten Bildungslage die zweite Mittelschulform; die erste war die reindeutsche. — Es ist nicht Zeit und Ort, die schwierige Frage der Schulformen gründlich zu behandeln. Doch mögen noch einige Bemerkungen über die m. E. vorhandenen Möglichkeiten von Schulen in der Höhenlage der gegenwärtigen neunstufigen Mittelschule folgen. Bei dem Reichtum des deutschen Bildungsgutes bin ich überzeugt davon, daß zunächst wieder eine reindeutsche Form zu schaffen ist. Neben dieser reindeutschen Form würde, wenn man sich die naturwissenschaftliche und die mathematische Gruppe mit den Lehrzielen des gegenwärtigen Realgymnasiums denkt, eine höhere deutsche Schule zu schaffen sein, in der eine neuere Fremdsprache ohne die auf den praktischen Zweck eingeschränkte Zielsetzung, also mit vollem „philologischen" Ziele, getrieben wird. Hier wäre dann das Ziel das Einleben in die fremde Sprache und das fremde Schrifttum als die wichtigste Erscheinungsform des fremden Volksgeistes; auch würde die Kenntnis der Entwicklung der fremden Literatur nach ihren Hauptphasen zu vermitteln und die Kenntnis des fremden Volkstums zu erschließen sein. Hinzu käme dann noch Sicherheit und Gewandtheit in der mündlichen und schriftlichen Darstellung. Wir hätten also hier dieselbe Zielsetzung, wie sie sich auch der Unterricht im Deutschen geben müßte; nur daß der Deutschunterricht in den einzelnen Richtungen selbstverständlich viel weiter gehen würde. Eine zweite fremde Sprache mit dieser Zielsetzung vermag der Lehrplan nicht aufzunehmen; allenfalls ließe sich, wo die praktischen Interessen es fordern, ein stark gekürzter Lehrgang in der Art der praktisch bestimmten Lehrgänge der sechsstufigen Mittelschulen, aber doch mit der Abzweckung vor allem auf das Verständnis leichterer Texte anfügen. Und der Zweck dieser Schulgattung? Noch einmal sei betont: Es kann uns nicht einfallen, aus dem fremden Volkstum für den innersten Kern des persönlichen Lebens wertvolle Bildungselemente herauszuheben. Aber es erscheint wertvoll, daß innerhalb des deutschen Volkes, auch abgesehen von den Kreisen der Gelehrten, Menschen vorhanden sind, die in der Schule die Unterlage für ein gründliches Studium des fremden Volkstums gewonnen haben, für ein Studium,



das namentlich auch mit Hilfe wertvoller Literatur zu einer Erfassung des fremden Volkstums von Grund aus führt. Dabei ist der letzte Zweck nicht etwa, dieser Gruppe von Menschen ein Gebiet feingeistiger Genüsse zu erschließen; ein solcher Bildungs„eudämonismus" wäre auf private Vorbildung zu verweisen. Diese Gruppe hat vielmehr, wenn ich so sagen soll, die Funktion, dem internationalen Geistesverkehr zu dienen, einerseits also dem deutschen Volke die jeder Nation, auch der kulturmächtigsten von ausgeprägtestem Eigenwesen, nicht wohl entbehrlichen Anregungen durch fremde Kulturen zu sichern und anderseits auch die kulturelle Einwirkung des deutschen Volkes auf die anderen Völker zu fördern. Dieser geistige Wechselverkehr bildet das Seitenstück zu dem Verkehr im Handel und Wandel, dem die Spracherlernung mit praktischer Zwecksetzung dient; soll er gedeihen, so bedarf es eines Sprachbetriebs, wie wir ihn schon gekennzeichnet haben. Dabei denke ich mir aber uns Deutsche, vor allem uns Lehrer und unsere älteren Schüler, nicht in heller Begeisterung für das fremde Geisteswesen, sondern, wenn nicht kühl bis ans Herz hinan, so doch in der objektiven Geisteshaltung, die der sichere Schatz im Herzen gewährt.

Der gymnasialen Schulgattung, dem deutschen Gymnasium, gewährt man, wenn ich die Zukunft recht beurteile, durch die Streichung einer neueren Sprache, durch die Einschränkung des Lateinbetriebs auf das praktisch Notwendige und durch die Beruhigung bei dem Erwerb der „Bildungskenntnisse" in der zweiten neueren Sprache die Möglichkeit, zunächst deutsche Schule mit tiefgründiger Kenntnis des deutschen Volkstums, nicht zuletzt auch der deutschen Sprache, zu sein, daneben aber das Griechische mit all der Kraft zu pflegen, die vor allem darum erwünscht erscheint, weil man in dem geistigen Haushalte des deutschen Volkes nicht eine Gruppe von Menschen entbehren möchte, deren festgegründetes Deutschtum mit dem griechischen Volkstum der klassischen Zeit in wertvolle Berührung gekommen ist.

„Geistiger Haushalt des deutschen Volkes." Denke ich unser deutsches Volk in dieser Stunde über den großen Berg weg, d. h. über die unendliche Mühsal des wütenden Weltkrieges, so spüre ich in der Seele des Volkes eine Fülle drängender geistiger Bedürfnisse, geistiger Bedürfnisse, die auf allen Gebieten des deutschen Lebens ihren Ursprung nehmen, vom Gebiete des wirtschaftlichen Lebens bis hinauf in das Gebiet des hochgeistigen und des religiösen Lebens; keines dieser Bedürfnisse stärker, keines in der Seele des Volkes tiefer bewurzelt als das Bedürfnis nach deutscher Bildung, daneben aber auch andere geistige Bedürfnisse. Sie alle erheischen Befriedigung, und dies Heischen wird sich, so glaube ich, nicht zahm und bittweise äußern; es wird ein Fordern sein, das kein Versagen duldet. Sollen diese geistigen Bedürfnisse rechte Befriedigung finden, so bedarf es einer feinen Volkswirtschaft des deutschen Geistes, einer Geisteswirtschaft, in der sich das Hervorbringen (das Produzieren) schmiegsam dem Bedürfen anpaßt. Mit einem starren („oktroyierten") Schulsystem, wie es einer abgelaufenen Kulturzeit angehörte, wird man dem Bedürfen des deutschen Volkes nicht gerecht werden; die einzelnen deutschen Staaten und das Deutsche Reich, aber auch alle anderen für die Gestaltung des deutschen Schulwesens be-



deutsamen Mächte werden ihr Schulwesen in sorgfältiger Anpassung an das neue Leben des Volkes, an seine Bedürfnisse, seine Strebungen und seinen Willen, gestalten. Vor allem werden sie dem Willen zur deutschen Schule gerecht werden, der, schon lange zurückgehalten, nun bald mit elementarer Gewalt hervorbrechen wird, hervorquellend aus dem Grundwillen des deutschen Volkes, sein eigenes Wesen auf das Ideal seiner selbst hin zu verwirklichen.

Die neue Jugendbewegung.

Von Aloys Fischer.

Jugendvereine als Mittel der Erziehung gehören zu den ältesten und verbreitetsten Leitgedanken der Pädagogik. In der Erziehung der Primitiven und Naturvölker haben sie bereits ihre Stelle, und als Mittel zur Erziehung der schulentlassenen Jugend haben sie auch noch im Zeitalter der allgemeinen Schulpflicht und der gesetzlichen Fortbildungsschule sich behauptet. Die psychologischen Eigentümlichkeiten der Entwicklungsjahre haben den Erzieher immer wieder veranlaßt, seine Autorität so wenig als möglich zu exponieren und fühlbar zu betonen, sie aber auch nicht auszuschalten und abzudanken. Und als ein Weg, beides zu vereinigen, bot sich der Verein der Jugendlichen dar, in dem die Mitglieder ein hohes Maß von Autonomie erhielten, andererseits doch durch die vom Erzieher geschaffenen oder wenigstens inspirierten Grundlagen derselben, die Vereinszwecke und Vereinssatzungen, eine maßgebende Direktive empfingen.

In welchem Maße die Jugendvereine — allerdings nicht nur als Erziehungsmittel — auch in der Gegenwart noch blühen, davon überzeugt ein Blick auf die mannigfaltigen mitgliederreichen konfessionellen Jünglings- und Jungfrauenvereine, oder auf die politischen, d. h. von politischen Parteien geschaffenen Jugendorganisationen.

Die wesentlichen Merkmale der Jugendvereine, wie sie bisher in der Erziehung eine Rolle spielten, sind folgende: Der Verein ist von den Erziehern (im weiten Sinn des Wortes, also von der älteren Generation) gegründet, mindestens angeregt und beraten; seine Ziele und Zwecke haben wohl in natürlichen Interessen der Jugend eine Grundlage (sonst wäre es aussichtslos, die Jugend für den Verein gewinnen zu wollen), aber außerdem eine sagen wir jugendfremde Zielung auf die Verhältnisse des Lebens der Erwachsenen; der Erwachsene gründete und gründet Jugendvereine, um durch sie und in ihnen s e i n e Lebensgedanken zu verbreiten und ihnen künftige Gläubige und Verfechter zu gewinnen. Überall ist deshalb in derartigen Jugendvereinen Geist und Einfluß der erwachsenen Generation spürbar, die Jugend, die sich in ihnen zusammenfindet, ist nicht „unter sich".

Auch als zu Beginn des neuen Jahrhunderts leitende Kreise in Deutschland daran gingen, das Instrument der Jugendvereine rein vaterländischen Zwecken dienstbar zu machen, um den Gefahren einerseits der konfessionellen, andererseits der radikal-politischen Jugendorganisationen zu begegnen, würden



die Prinzipien der Jugendvereinigungen nicht wesentlich geändert. Es war segensreiche Vorsicht, die durch die gegenwärtigen Ereignisse glänzend gerechtfertigt wird, als der deutsche Offizier sich entschloß und befähigte, die Jugend noch vor dem Alter des Waffendienstes im Geist der Wehrkraft zu erziehen, sie körperlich zu schulen, an Disziplin, Kameradschaftlichkeit und gemeinsame Arbeit um eines einheitlichen Zieles willen zu gewöhnen. Im „Jungdeutschlandbund" sind die zahlreichen, viele Tausende von Mitgliedern umfassenden Wehrkraftvereine, Pfadfindertrupps, Wandervogelgruppen, Turn- und Sportvereine unserer Jugend, namentlich der kaufmännischen, gewerblichen und der an höheren Schulen studierenden, zentralisiert worden. Und wenn diese imponierende Zusammenfassung auch gewiß den Sonderinteressen der einzelnen Abteilungen freien Spielraum ließ, so sorgte sie andererseits doch für eine gemeinsame Gesinnung, ein gemeinsames Ethos unserer Jugend.

Ich wiederhole nochmals: auch diese „neuen" Jugendvereine gehörten zum gleichen Typ wie die alten, etwa die katholischen und evangelischen Lehrlingsvereine, die marianischen Kongregationen an höheren Schulen in katholischen Gegenden, die sozialdemokratischen Jugendbünde und verwandte soziologische Bildungen. Freilich bedeuten die im Jungdeutschlandbund zusammengefaßten Jugendvereine einen großen Fortschritt, teilweise eine wirkliche Befreiung der Jugend; sie haben nach Kräften dafür gesorgt, daß die Nachkommen der verschiedenen Schichten und Konfessionen, aus denen das Deutsche Reich besteht und über denen es sich zur inneren Einheit finden soll, sich näherkommen, sie haben die für alle geltenden Ideale gepflegt und ihren Mitgliedern den Geist völkischer Eintracht eingeflößt. Ich weiß wohl, daß diese Jugendvereine nicht ohne Gefahren für unser Volk sind; eine Militarisierung der Jugend halten nicht nur schwächliche Apostel des Weltfriedens für gefährlich, sondern auch ehrlich überzeugte Anhänger einer nationalen, auch mit dem Krieg als gottgewolltem Faktor der Weltgeschichte rechnenden Politik. Es ist auch in den militärischen Jugendvereinen der Geist der leitenden Persönlichkeiten ausschlaggebend, nicht der Wortlaut des Statuts oder des im Statut verkündeten Ideals. Gerade in der Gegenwart laufen wir die Gefahr einer Wertverschiebung. Der ausgebrochene Krieg um unsere Existenz scheint allen Recht zu geben, welche sich für eine militärische Erziehung unserer Jugend eingesetzt haben in einer Zeit, in welcher noch keine unmittelbare Gefahr spürbar war; er zwingt uns, die oberen Jugendstufen, die schon das Alter der gesetzlichen Wehrpflicht erreicht haben, direkt für den Waffendienst vorzubereiten und in allen anderen Einrichtungen der Schule und des öffentlichen Erziehungswesens auf diese vordringliche Pflicht Rücksicht zu nehmen; wir müssen nicht nur für die körperliche Ausbildung derselben, sondern mehr noch für den Geist des Krieges, der Wehrhaftigkeit in der Jugend sorgen. Aber all das, so berechtigt und unvermeidlich es ist, ist mit Gefahren verbunden. Unvermerkt schleicht sich in unsere Gesinnung und demgemäß auch in den Geist der Jugenderziehung ein naiver Utilitarismus ein, eine Schätzung des Erfolges als solchen, eine Überwertung der elementaren Qualitäten körperlicher Kraft und Geschicklichkeit, des physischen Mutes; wir vergessen



ganz, daß der Krieg, auch wenn er herrliche Werte entfaltet, doch Ausnahmezustand, doch Mittel ist. Die Wehrhaftigkeit soll zweifellos ein Teilerfolg einer gesunden richtigen Erziehung sein, aber nicht ihr ganzer, einziger, vordringlichster Inhalt.

Ich wiederhole noch einmal: es ist unvermeidlich, die oberen Jugendstufen unmittelbar auf den Waffendienst vorzubereiten, es ist und war verdienstlich, daß unsere Armeeoffiziere schon seit längerer Zeit sich der Jugendwehren angenommen haben. Mögen sie es auch nur getan haben, um der späteren Ausbildung der Rekruten vorzuarbeiten, um im Kriegsfall auf geschulte Hilfskräfte rechnen zu können; sie haben einen weit darüber hinausgehenden anderen Erfolg miterzielt: sie haben wertvolle Seiten der Jugend vor der Verkümmerung bewahrt, zu der sie unser öffentliches Schulwesen und der allgemeine pazifistische Geist verurteilt hätten, und sie haben der inneren Einigung unseres Volkes fühlbar genützt. Im Heer ist unser Volk am einigsten, und in der Jungmannschaft wurde ein ähnlicher Geist geweckt und genährt, wie er im Heere herrscht, eine Solidarität und Eintracht über allen Unterschieden der Stände, Konfessionen, Bildung und Parteien. Wenn ich mich für verpflichtet halte, auf Gefahren aufmerksam zu machen, welche mit der letzten Endes militärisch orientierten Jugendorganisation sich einstellen können, so geschieht es nur, um vorsichtig und besonnen zu machen, und um alle an der Jugendbildung beteiligten Kreise und Personen auf die gegenseitige Bedingtheit und Ergänzungsbedürftigkeit ihrer Arbeit aufmerksam zu machen. Wäre eine rein militärische Jugenderziehung falsch, seit Sparta und Rom überholt, so ist es auch — und das haben hoffentlich selbst die Mitglieder der Friedensliga jetzt gelernt — eine rein pazifistische, die vom Krieg nur als einem Überbleibsel der Barbarei redet und ihn als endgültig der Vergangenheit angehörig betrachtet, oder ihn besinnungslos nur negativ wertet. Der auf die Verteidigung des Vaterlandes und seiner Kultur gerichtete, für ihre Vorbedingungen tätige militärisch organisierte Jugendverein und die auf die Kontinuität der Kulturarbeit vorbereitende Schule müssen sich in die Hände arbeiten: es muß jede Partei das Wesentliche und Berechtigte der anderen erkennen, und von sich aus auf die eigenen Unvollständigkeiten hinweisen, die eben durch die andere behoben, ausgefüllt werden soll. Die im Jungdeutschlandbund zusammengefaßten Jugendvereine enthalten wertvolle und wichtige Momente unserer Erziehung der Jugendlichen, aber nicht wesentlich neue; die Ideale, denen diese Jugendverbände dienen, sind die des wehrhaften Deutschtums, der völkischen Eintracht, der Disziplin und Ritterlichkeit, des verantwortungsbewußten, den Waffendienst als herrlichsten Teil seiner Rechte liebenden Staatsbürgertums, also Leitgedanken, die niemals in der Jugenderziehung gefehlt haben; die Organisationsform der Verbände, verschieden straff, ist die des von Erwachsenen gegründeten und geleiteten Jünglingsvereins. Die neue Jugendbewegung ist eine andere, verwickeltere Erscheinung; sie ist noch jüngeren Datums, ist anderen Ursprungs als die militärische Jugendorganisation.

In der Tagespresse und in den Schulzeitschriften, in öffentlichen Versammlungen und Parlamenten, in Vereinigungen der Elternschaft und in



Lehrerkollegien wird seit Monaten über eine Reihe von Vorgängen und Ideen debattiert, die man durch den Namen Jugendbewegung als Einheit zusammenzufassen sich berechtigt glaubt. Die Urheber jener Ereignisse und die Träger dieser Ideen selbst haben gleichfalls Wunsch und Willen, aus der Geschiedenheit, in welcher sie sich ursprünglich befanden, herauszutreten, sich einander zu nähern, miteinander zu verständigen, und dieses wachsende Bewußtsein ihrer Gemeinsamkeit scheint die Zusammenfassung unter gleichem Namen tiefer zu berechtigen.

Wie es meistens geht, wenn die öffentliche Erörterung sich einem Thema zuwendet, dessen Konsequenzen schließlich auf bestimmte Parteistandpunkte münden, ging es auch bei dem Streit der Meinungen um die Jugendbewegung : über der Parteinahme für oder gegen sie, welche durch die Weltanschauungen schon sozusagen vorgegeben ist, traten die sachliche Beschreibung der Bewegung selbst, und der Versuch, sie in ihren Wurzeln und Zielen zu verstehen, in den Hintergrund. Gewiß hätte es nicht an Dokumenten[1]) gefehlt, aus denen man sich orientieren konnte, an Aufklärungen und Richtigstellungen; aber wenn die Menschen einmal in Streit geraten sind, überwiegt der Wunsch, die eigene Wertung und Stellungnahme als berechtigt zu begründen, womöglich als allein berechtigt zu propagieren, den anderen Wunsch, den Gegenstand, dem diese Stellungnahme gilt, so genau als möglich kennen zu lernen, so tief als möglich zu verstehen. So haben Anhänger der verschiedensten politischen Richtungen nichts Eiligeres zu tun gehabt, als die neue Erscheinung bekämpften Gegenparteien in die Schuhe zu schieben, und diese nichts anderes, als sie von sich abzuwehren, haben Vertreter verschiedener pädagogischer Überzeugung Einzelheiten der Bewegung entweder empfohlen oder abgelehnt, ohne daß ein Verständnis der Erscheinung im Ganzen rechtfertigend hinter dieser Stellungnahme spürbar wäre.

Dieses Verhalten ist um so begreiflicher, als viele, die an der Debatte

---

[1]) Aus der Literatur hebe ich hier vor allem solche Schriften hervor, aus denen Orientierung über alles Tatsächliche der Jugendbewegung gewonnen werden kann; die (sehr viel zahlreicheren) Veröffentlichungen zur Bewertung derselben, die Angriffe und Verteidigungen darf man nicht ungeprüft als Quellenschriften zur Kenntnis und Erkenntnis der Bewegung betrachten, denn wenn sie auch vieles Tatsächliche berichten, so tun sie es doch nach einem heimlich wirksamen Prinzip der Auswahl, und dieses Prinzip ist ihre Stellungnahme.

Freideutsche Jugend. Zur Jahrhundertfeier auf dem Hohen Meißner. (Jena 1913 E. Diederichs.)
Freideutscher Jugendtag 1913. (Hamburg 1913. A. Saal.)
Die Wehrkraftbewegung. (München, Verlag des bayr. Wehrkraftvereins.)
Der Anfang, Zeitschrift der Jugend. (Berlin-Wilmersdorf. Verlag: Die Aktion.)
Paul Natorp: Hoffnungen und Gefahren unserer Jugendbewegung. (Jena 1914. E. Diederichs.)
Gustaf Wyneken: Schule und Jugendkultur (Jena 1913. E. Diederichs).
Gustaf Wyneken: Die neue Jugend. (München 1914. G. C. Steinicke.)
Jugendkultur. Dokumente zur Beurteilung der modernsten Form freier Jugenderziehung. (München 1913.)
Die freideutsche Jugend im bayrischen Landtag. (Hamburg 1914. A. Saal.)
Rolf Josef Hoffmann: Fug und Unfug der Jugendkultur. (Greiz 1914. O. Henning.)
Ernst Reisinger: Dr. Wyneken, „Der Anfang“ und die freideutsche Jugend. (München 1914. O. Gerlin.)



teilnahmen, offenbar erst von ganz kurzer Hand über die Jugendbewegung informiert worden waren, als es außerdem nicht leicht ist, über der Fülle der Einzelheiten — der oft ebenso anfechtbaren wie trefflichen Einzelheiten — den gemeinsamen Geist und Kern der Bewegung zu erfassen. So wurde die Bewegung bald als dringlichste Gefahr bekämpft, bald als alleinige Rettung aus unleugbaren Schwierigkeiten der Erziehung unserer Jugendlichen gepriesen, ehe ein sicheres, an der Psychologie der Entwicklungsjahre und der Soziologie der Jugend orientiertes Verständnis der Erscheinungen vorhanden war.

Ohne der Stellungnahme zur Jugendbewegung vorgreifen zu wollen, die letzten Endes der Einzelne nach seinem Kulturgewissen und seiner Weltanschauung wird treffen müssen, möchte ich es als meine Aufgabe betrachten, ihr die Wege weisen zu helfen durch einen möglichst objektiven Bericht. Ich verkenne nicht, daß es im tiefsten Grunde seine Auffassung von Welt und Mensch ist, die des Einzelnen Stellung zu neuen Bewegungen und Gedanken bestimmt und bestimmen soll; aber ich leugne, daß eine Stellungnahme sinnvoll und berechtigt ist, wenn sie sozusagen von vornherein feststeht, wenn sie das Fremde, nicht auf dem Boden der eigenen Weltanschauung Gewachsene eben deshalb ablehnt, es gar nicht für nötig hält, vorher sich prüfend und fragend um ein Verständnis zu bemühen. Ich kann es gut verstehen, wenn jemand nach sorgfältiger Prüfung aller Einzeltatsachen und ihrer Dynamik vor den Perspektiven erschrickt, die sich ihm mit der neuen Jugendbewegung aufzutun scheinen, und deshalb mit konservativer Treue und Sorge sich gegen die Ausbreitung der Bewegung wehrt; ich kann begreifen, daß er mit allen ethisch einwandfreien Mitteln ihr zu begegnen sucht, und insbesondere durch Änderung derjenigen Verhältnisse, die sie notwendig gemacht haben, ihr Existenzrecht zu untergraben strebt. Aber man wird es nicht billigen können, wenn ohne eine solche allseitig-einheitliche Deutung Einzelheiten verallgemeinert, innerhalb der Bewegung selbst Unterschiedenes zusammengegriffen wird, und wenn das Mißbehagen oder die Beschämung über heimlich längst zugestandene Übelstände sich in Erbitterung gegen diejenigen umsetzt, welche diese Übelstände auch laut anzuerkennen und zu bekämpfen den Mut haben.

Meine Absicht, darzustellen was ist, und zu verstehen, warum es wurde, kann ich am besten dadurch erreichen, daß ich zunächst die Träger und Ziele der sogenannten Jugendbewegung zusammenfasse, dann die Verhältnisse klarlege, aus und unter welchen sie sich entwickelt hat, die sachlichen Notwendigkeiten wie die ideellen Leitgedanken, welche berechtigend hinter und über ihr stehen, und schließlich kurz die Gesichtspunkte skizziere, von denen bei reinlicher Trennung von Personen und Sachen die Würdigung abhängt.

Ehe ich mit diesen Ausführungen beginne, muß ich eine Vorfrage beantworten, die Frage nämlich, ob es denn eine einheitliche Jugendbewegung überhaupt gibt, eine Bewegung der Jugend als solcher, d. h. der Altersstufen von der Vorperiode der Pubertät bis in die akademischen Semester hinein. Gibt es eine Bewegung dieser ganzen Jugend, ohne Unterschied der Schulen, an denen sie unterrichtet und erzogen wird, der Stände



und sozialen Positionen, denen sie angehört? Gibt es eine einheitliche Jugendbewegung, welche hinweg über die Unterschiede zwischen Lehrling, Fortbildungsschüler, Gesellen einerseits, Gymnasiasten, jungen Kaufmann, Hochschulstudenten andererseits, sich durchsetzt, die höhere Tochter und die Ausläuferin ihres Toilettengeschäftes in gleicher Weise umfaßt, alle als Jugend in sich berechtigt sein läßt?

Es hängt ganz von dem Sinn ab, den man mit dem Wort Bewegung verbindet, ob man diese Frage bejahen oder verneinen muß. Fordert man für eine Bewegung große Zahlen der daran beteiligten Menschen, einheitliche, scharf formulierte Ziele, ein Programm also, Gemeinsamkeit und Solidarität des darauf gerichteten Wollens und eine umfassende Organisation, dann gibt es keine Jugendbewegung; erachtet man es als genügend, daß große Zahlen von Menschen sich in gleicher Lage befinden — nicht bloß aus der wirtschaftlichen Lage gehen Bewegungen hervor —, in gleicher soziologischer und seelischer Position, daß ihnen ein Bewußtsein der Zusammengehörigkeit aufdämmert, eine mehr oder minder klare Erkenntnis derselben, eine instinktive Sehnsucht nach Gemeinsamkeit und Zusammenschluß, dann ist eine Jugendbewegung vorhanden. Die Jugendlichen befinden sich, als Klasse genommen, tatsächlich in einer eigenen, noch dazu schwierigen Position: man denke nur an ihre Stellung innerhalb der Familie; das Bewußtsein ihrer Lage, die Forderung gewisser Rechte ist in der letzten Zeit eine zunehmende Erscheinung geworden; die Jugendlichen machten dort und da den Versuch, sich in einer Form zusammenzuschließen, welche an die in der Soziologie wohlbekannten Altersbünde der primitiven Kulturen erinnert. Die Zahl dieser von der Jugend aus eigener Kraft und Initiative geschaffenen Verbände ist im Wachsen begriffen, und selbst wenn die Autoritäten hemmend eingriffen, würde sich der einmal entfesselte Wille in immer neuen Versuchen und Formen ausleben.

Eine Jugendbewegung ähnlich der Arbeiterbewegung, also eine Bewegung sozusagen des Jugendstandes, der Jugendklasse ist nicht vorhanden; ich bezweifle selbst, ob sie möglich ist und je kommen wird. Gegen eine Bewegung in solchem Sinn spricht die Natur der Jugend selbst, die ihre Lage als eine veränderliche, nach einigen Jahren von selbst in Recht und Leben des Erwachsenen einmündende kennt, sprechen die inneren, mit der soziologischen Struktur des Volkes zusammenhängenden Unterschiede zwischen der Jugend, spricht die faktische, oft nicht einmal gefühlte Abhängigkeit von der Familie.

Wenn trotzdem von einer Jugendbewegung gesprochen wird, so hat man dabei hauptsächlich im Auge, daß eine größere Anzahl von Jugendgruppen, namentlich von Vereinen von Jugendlichen im Alter und unter den Lebensbedingungen der höheren Schulen und der beginnenden akademischen Selbständigkeit, miteinander Fühlung suchen, gewisse gemeinsame Ideen vertreten, die in der Schülerschaft unserer Mittelschulen und unter den jungen Hochschulstudenten von ein bis zwei Jahrzehnten noch kaum bekannt, geschweige denn beliebt waren, von Jugendvereinen endlich, die ausdrücklich danach streben, ihre Gedanken zum Allgemeingut aller Jugend in gleicher Lebenslage zu machen.

Was also vorliegt, ist günstigstenfalls der Anfang einer Bewegung der Jugend der gebildeten Schichten, der Anfang namentlich einer Studentenbewegung. Als soziologische Erscheinung ist das Vorhandene höchstens vergleichbar mit der Frühzeit jener Reform des Studentenwesens, die schließlich in die Burschenschaftsbewegung auslief. Ob die jetzt vorhandenen Anfänge und Tendenzen zu einer wirklichen Bewegung der gebildeten Jugend ausreifen, das hängt von dem Wert und der werbenden Kraft der darin lebendigen Ideen ab, hängt ab von der Dauer und Gründlichkeit des Zusammenschlusses der bisher noch stark eigenwilligen einzelnen Jugendgruppen und Jugendverbände, also von der Entstehung einer wirklichen, echten Organisation der Jugend als solchen, hängt endlich auch davon ab, ob die Lebensbedingungen der Jugend dauernd gleich und dieselben bleiben werden, die heute zum Anfang einer Jugendbewegung geführt haben. Ich wage zu vermuten, daß wohl der Geist der Jugend einer Erneuerung, Vertiefung, Läuterung entgegengeht, daß ferner in der Studentenschaft, in der die Bedingungen für eine Bewegung vorhanden sind, nämlich eine völlige Gleichheit der Lage, Rechte und Organisationsmöglichkeit, auch eine richtige Standesbewegung Platz greifen wird, denn die Studentenschaft ist eine Art Stand; dagegen will mir scheinen, daß der Zusammenschluß von Jugendgruppen unter dem studentischen Alter, von solchen neben der Studentenschaft untereinander und mit dieser wohl zeitweise möglich ist, von einzelnen Kreisen und nicht zuletzt von Erwachsenen immer wieder versucht werden wird, jedoch nicht die Garantie der Dauer in sich trägt, solange „Schüler" und „Student" sonst so verschieden gehalten bleiben, wie es heute der Fall ist.

Nach dieser Vorbemerkung über den Sinn und den Umfang, in welchem man von einer Bewegung der Jugend reden kann, kehre ich zurück zur Beschreibung der Tatsachen, die der Rede von der freideutschen Jugendbewegung zugrunde liegen. Die Beschreibung einer Bewegung muß über deren Ziele und Träger, ihre Entstehung und bisherigen Leistungen Rechenschaft ablegen.

Wer sind, so fragen wir nun zuerst, die Träger dieser neuen oder sogenannten freideutschen Jugendbewegung? An wen müssen wir uns wenden, um Aufklärung über Ziel und Wesen derselben zu erhalten? Dieser Träger sehe ich drei, teilweise prinzipiell verschiedener Gruppen: Jugendorganisationen verschiedenen Umfangs und mit verschiedenen Zielen, Vereine und Gedanken erwachsener Freunde der Jugend und bestimmte literarische Veranstaltungen.

Die auffälligsten Träger der Jugendbewegung sind also eine Reihe organisatorisch selbständiger, gegeneinander isolierter Jugendvereine von verschieden großem Umfang und mit teilweise sehr verschiedenen Zielen. Als solche Jugendvereine nenne ich beispielsweise diejenigen, welche zur Gedenkfeier der Jugend für das Jahr 1813 auf den hohen Meißner eingeladen haben, etwa der Wandervogel, der Jungwandervogel, der Bund deutscher Wanderer, der Abstinentenbund deutscher Schüler, der Bund abstinenter Mädchen, der deutsche Bund abstinenter Studenten, die akademischen Vereinigungen, die akademischen Freischaren. Man darf freilich nicht glauben,



daß diese Jugendvereine die einzigen seien, welche als Träger der Jugendbewegung in Frage kommen, als Generalpächter der Jugendbewegung, obgleich es manchmal den Anschein hat, als ob Jugendbewegung nichts anderes sei als ein Sammelname für diese Jugendvereine, allenfalls noch ein Hinweis auf die Einigungsbestrebungen zwischen denselben. So wenig diese Jugendvereine das Ganze der Jugendbewegung ausmachen, so sicher gehören sie zu ihr, sind derartige Jugendorganisationen sichtbare Träger der Bewegung. Man muß sich nun klar machen, daß diese Organisationen, meistens unabhängig von einander entstanden, auch heute noch selbständig sind, obgleich sie sich zeitweise zusammengeschlossen haben (z. B. zum Fest auf dem hohen Meißner), obgleich sie einen ständigen gemeinsamen Arbeitsausschuß unterhalten. In allerlei Auseinandersetzungen zwischen diesen Vereinen ist die Selbständigkeit immer wieder betont worden; jeder will, wie es der Jugend natürlich ist, ein Original sein und wehrt sich dagegen, von einem anderen abzustammen (ich erinnere beispielshalber an die Auseinandersetzungen zwischen „akademischen Freischaren" und „freien Studentenschaften"); die Selbständigkeit tritt auch unleugbar zutage, wenn man die Ziele dieser verschiedenen Jugendvereine ins Auge faßt. Indem ich diese Ziele benutze, glaube ich, statt einer Aufzählung von Jugendvereinen, eine Klassifikation derselben geben zu können — natürlich nur soweit sie für die Jugendbewegung in Frage kommen.

Da stehen solche Jugendvereine, welche als ihr (äußerlich faßbares) Ziel das Wandern bezeichnen, das Wandern um seiner selbst willen, nicht bloß oder gar nur aus Gesundheitsrücksichten, und natürlich das Wandern mit allem, was notwendig mit ihm zusammenhängt, das Wandern, um die Naturnähe nicht zu verlieren oder wieder zurückzugewinnen. Es ist aber unvermeidlich, daß beim Wandern die Kameradschaft gepflegt wird, die Mittel der Geselligkeit, Lied und Wechselrede eine Erneuerung erfahren; es ist unmöglich, daß man wandert, ohne zugleich mit der intimeren Kenntnis von Land und Leuten, von Volk und Geschichte eine vertiefte Liebe zu ihnen zu fühlen, Liebe zu Heimat, Volk und Vaterland. Es ist sicher, daß man durch das Wandern zur Einfachheit in den Ansprüchen erzogen wird — wenn man sie nicht schon hat, zur Härte in Wind und Wetter. Die Jugendwandervereine pflegen also das Wandern in erster Linie, die Kameradschaft, die Volkstümlichkeit, die dabei unvermeidlich sind, in zweiter; es ist gewiß, daß sich eine eigenartig starke ethische Atmosphäre in ihnen entwickelt, und diese stellt einen Erziehungsfaktor von eminenter Wichtigkeit für das einzelne Mitglied derselben dar.

Neben den Jugendwandervereinen stehen solche Jugendorganisationen, welche als ihr (äußerlich faßbares) Ziel die Durchführung einer Lebensreform bezeichnen und erstreben; z. B. die volle Abstinenz von alkoholischen Getränken, eine neue Art der Geselligkeit ohne diese Stimulantien. Die Notwendigkeit dieser Reformen hat nicht etwa die Jugend erkannt; aber die ältere Generation, welche die Schädlichkeiten des Alkohols aufdeckte, zog durchaus nicht die Konsequenzen ihrer Einsicht, besaß nicht mehr Schwungkraft genug, der neuen Erkenntnis gemäß sich zu wandeln. Die Jugend übernimmt die Verwirklichung von Reformen, die die ältere Gene-

ration als notwendig begründet hat. Die Reformjugendvereine sind naturgemäß so verschieden wie die Reformen, die sie durchführen wollen; und diese schwanken von Ansätzen zu einer neuen Geselligkeit bis zu dem rassenhygienischen Ideal einer besten Leibeskultur, von der Aufklärung über das akademische Leben, seine Rechte, Pflichten und Gefahren bis zur sozialen Hilfsarbeit, von einer einzelnen, bestimmten Reformforderung, etwa der Abstinenz, bis zu einem allgemeinsten, umfassenden Reformwillen, der alles im jetzigen Stand der Kultur Mangelhafte durch Verbesserungen ersetzen will. Man denke etwa an den „Abstinentenbund der Schüler" oder an den „Vortrupp" als Repräsentanten dieser Reformvereine (wobei nicht zu übersehen ist, daß der „Vortrupp" nicht ein reiner Jugendbund ist). Will man, unter Vernachlässigung der inhaltlichen Verschiedenheit der Reformziele die charakterisierten Jugendbünde als eine geschlossene Gruppe den Jugendwandervereinen gegenüberstellen, so kann man sie am besten als Jugendkulturverbände bezeichnen, als Organisation der Selbsterziehung unserer Jugend zu einem edleren Lebensstil als ihn die Tradition der Jugend nahelegt und die Erwachsenen selbst besitzen.

Insofern diese Jugendkulturverbände eine erzieherische Absicht und Wirkung haben, könnte man sie auch zu der dritten Gruppe neuer Jugendverbände, zu den pädagogischen Jugendvereinen rechnen. Am reinsten stellen sich diese pädagogischen Jugendvereine in den pädagogischen Gruppen der Studentenschaft an mehreren Hochschulen dar; zur gleichen Tendenz bekennen sich aber auch Verbände wie das „akademische Komitee", und endlich Vereine, in denen die Jugend zwar auch noch als Mitglied möglich ist, vorkommt, aber doch die Erwachsenen den Ton angeben, wie etwa der „Bund für freie Schulgemeinden". Das wesentliche Merkmal dieser pädagogischen Jugendverbände ist dies, daß ihre Mitglieder direkt oder indirekt an der im Werden befindlichen Reform unseres Erziehungswesens, speziell unserer Schule, mitarbeiten wollen. Indirekt z. B. dadurch, daß sie in Bekenntnissen und Anklagen auf die Mangelhaftigkeit der heutigen Schulen hinweisen, in Wünschen kundgeben, was sie als Jugend in der heutigen Schule vermissen, daß sie Material beisteuern, um Notwendigkeit und Richtung der Reformen bestimmen zu helfen. Direkt dadurch, daß sie Erziehungsfragen zum Gegenstand gemeinsamer Erörterungen machen und sich selbst besser auf ihr Erzieheramt vorbereiten. Dies gilt namentlich von solchen Studenten, die sich auf ein Lehramt vorbereiten, und die nicht mehr nach alter Tradition sich nur um das Fach kümmern, das sie einmal lehren sollen, sondern auch um den jungen Menschen, der unterrichtet und erzogen werden soll, um die geistige Lage der Zeit, um die Fortschritte der Methodik und Lehrmittel. Sie arbeiten endlich (freilich nur mit Erwachsenen zusammen) direkt für bestimmte Schulreformen, etwa für Landerziehungsheime oder freie Schulgemeinden, indem sie für derlei Ideen Propaganda machen, Geldmittel sammeln, Schüler werben.

Ich habe damit die wesentlichen Gruppen der die Jugendbewegung tragenden Verbände charakterisiert. So verschieden nach Mitgliederzahl, Verfassung, Ziel sie sein mögen, eines ist ihnen gemeinsam: sie sind Jugendorganisation, nicht nur in dem Sinn, daß ihre Mitglieder junge Menschen



sind, sie sind von der Jugend selbst ins Leben gerufen und auf die Jugend beschränkt. Und wenn es auch, entsprechend den Erfahrungs- und Reifeunterschieden innerhalb des Jugendalters und im Gefolge der Differenzen zwischen den Individualitäten eine Gliederung in Führer und Gefolgschaft gibt, im Prinzip ist auch der Führer oder das repräsentierende Haupt ein Jugendlicher.

Dieser Umstand ist nicht immer ganz klar von den in der Bewegung stehenden Verbänden selbst gesehen und beachtet worden; namentlich die Reformjugendvereine haben leicht Anschluß gesucht und gefunden bei Reformverbänden der Erwachsenen mit gleicher Tendenz; ich habe oben bereits auf die anfängliche Doppelstellung des „Vortrupp" aufmerksam gemacht. Auch der „Dürerbund", der „Bund für freie Schulgemeinden", die sich mit an der Veranstaltung des Meißnerfestes beteiligt haben, sind keine Jugendverbände, so gewiß viele junge Leute, namentlich Studenten, in den Reihen ihrer Mitglieder sich finden, so gewiß solche Verbände auf die Jugend Einfluß haben und durch die Jugend selbst an Boden gewinnen wollen. Die letzten Ereignisse, die sich in der Jugendbewegung abgespielt haben (auf der Marburger Tagung), haben zu voller Klärung geführt: die Altenverbände, die zeitweilig zum Arbeitsausschuß der freideutschen Jugend gehört haben, haben sich friedlich getrennt, um ihrer selbst willen, um wahr zu machen, daß in dieser Bewegung die Jugend unter sich sein soll, um Gefahren vorzubeugen, denen sie sonst leicht unterliegen konnten, der Gefahr nämlich, Anhängerschaft zu werben für solche Ideen, die der Jugend selbst fern liegen, aber ihr leicht durch beliebte Erwachsene aufsuggeriert werden können.

Mit dem hervorgehobenen Merkmal hängt ein anderes zusammen: der Ausschluß der Lehrer und (da es sich meist um Jugend höherer Schulen handelt) Oberlehrer aus den leitenden Stellen. Man hat diese Gepflogenheit vielfach scharf angegriffen; in ihr kommt der Gegensatz der neuen Jugendbewegung zu allen bisherigen Jugendvereinen, auch noch zur militärischen Organisation der Jugend, scharf, wie in einem Symbol zum Ausdruck. Aber man tat und tut Unrecht, darin einen Akt der Feindschaft, gar des Hasses zu erblicken. Als ob man nicht aus seiner eigenen Jugend wüßte, daß man — trotz aller Verehrung — keineswegs die Sehnsucht hat, seine Lehrer immer um sich zu haben. Eine Jugendorganisation ohne Lehrer ist keineswegs gleichbedeutend mit einer solchen gegen sie; ich glaube, daß dieser Ausschluß der Lehrer auch nicht als Demonstration aufgefaßt worden wäre, wenn eben nicht die anderen Jugendvereine bestünden, die von Erwachsenen geleitet werden. Auch der Ausschluß der Lehrer aus Jngendverbindungen ist nicht absolut neu, man denke nur an die vielen heimlichen Schülerverbindungen.

Ich fasse zusammen: Träger der sog. freideutschen Jugendbewegung sind in erster Linie eine Reihe von Jugendvereinen, die von der Jugend selbst angeregt wurden und geleitet werden, der Pflege des Wanderns, der Durchführung einer Lebensreform, der pädagogischen Arbeit sich widmen, und ihre Mitglieder in eine eigene ethische Atmosphäre eintauchen, die durch die Ideale einerseits, die reine Jugend aller Mitglieder andererseits bestimmt.



wird. Sie stehen im Gegensatz zu den Wehrvereinigungen der Jugend, die einen außerjugendlichen Zweck, erwachsene Führer und Berater haben, und eine ganz andere ethische Atmosphäre erzieherisch wirken lassen: den Geist der strammen Disziplin, des Mutes und der Angriffslust, der militärischen Ehrempfindlichkeit und absoluten Treue zum befohlenen Dienst. Es liegt mir hier fern, abzuwägen und vorzuziehen; ich bitte die Gegenstellung nur als Mittel zu verstehen, um das Wesen der Jugendbewegung deutlich zu machen.

Außer diesen Jugendorganisationen kommen als Träger und Förderer der Jugendbewegung Erwachsene und Gruppen von Erwachsenen in Betracht, welche entweder beratend den Jugendorganisationen zur Seite standen und stehen oder wenigstens eine freiere, andere Gestaltung der Lebensverhältnisse und der Erziehung der höheren Jugendstufen für möglich, berechtigt und notwendig halten und deshalb allen ernsten Versuchen der Jugend zur Selbsterziehung mit Wohlwollen und Sympathie begegnen; ich nenne Männer wie F. Avenarius, P. Natorp, G. Kerschensteiner, Max Weber.

Um die Jugend werben heute alle Parteien und Richtungen; immer war es so, daß die Jugend umworben wurde. Es ist begreiflich, daß Vegetarianer und Esperantisten sich ebenso um sie bemühen wie die Temperenzler, die Sozialisten ebenso wie die Konservativen und konfessionellen Parteien. Ich habe nicht die Absicht, auf die Tätigkeit der Erwachsenen dabei einzugehen; im Zusammenhang mit der Jugendbewegung interessiert nur, ob und wieweit diese Strebungen in der Jugend selbst ein Echo finden, richtiger gesagt: in ihr schon gleichgerichteten Voraussetzungen begegnen. Zur richtigen Würdigung dieser Verhältnisse muß man bedenken, daß es aller Jugend schmeichelt, wenn die Erwachsenen sich mit ihr anbiedern, und daß es leicht ist, die Jugend mit Ideen zu imprägnieren, weil sie keine Gegenerfahrungen, Gegenüberlegungen ins Feld führen kann, nicht urteilsfähig genug ist. Auf der anderen Seite kommt die Jugend leicht auch ganz von selbst zu einem Protest gegen herrschende Gedanken und Sitten, und damit in eine ähnliche Geistesverfassung, wie sie Reformbewegungen auch unter den Erwachsenen einleiten.

Vielfach ist die Beeinflussung der Jugend durch die Erwachsenen unberechtigt; es hängt immer von den Zielen ab, denen sie die Jugend zuführen wollen, wie von den Mitteln, deren sie sich dabei bedienen, wie von der Einpassung ihrer Propagandaarbeit in die gesamte Jugenderziehung; auch für wertvolle Ziele und mit an sich erlaubten Mitteln wirken, kann in der Erziehung gefährlich werden, wenn dadurch wichtigeren Erziehungseinflüssen Abbruch getan oder überhaupt Widerspruch in die Erziehung getragen wird.

Den wichtigsten Förderdienst leisten zweifellos alle jene Erwachsenen der Jugendbewegung, welche schon seit Jahren in Wort und Schrift dafür eintreten, daß in der Erziehung der reiferen Jugend in Schule und Haus das strenge System der Kinderzucht nicht nötig, ja ein Übel ist, welche Anstalten für die Jugend geschaffen haben, in denen die jungen Leute nach und nach, auf dem Weg einer immer ausgebreiteteren Selbstregierung

in den Gebrauch der Freiheit hineinwachsen, die einen vernünftigen Ausgleich zwischen dem Recht des Jugendlichen und der Schutz- und Fürsorgepflicht seines Erziehers anstreben. In der Jugend brennt der Wunsch, nicht nur Objekt der Erziehung zu sein, die Sehnsucht, doch einen tieferen Einblick in alle Bestimmungen und Maßnahmen zu gewinnen, ihnen nicht einfach passiv unterworfen zu werden, der Plan, sich selbst zu erziehen auch auf Gebieten, auf denen der erwachsene Erzieher gerade die reifende Jugend heute vielfach ohne Rat und Führung läßt oder falsch behandelt und womöglich erst in Seelennot bringt.

Eine ganz eigenartige Stellung nimmt in der Jugendbewegung der Student ein; er ist selbst teilweise Jugend, teilweise Erwachsener. Es läßt sich an vielen Punkten noch erkennen, daß Anfänge von Jugendvereinen aus Studentenbewegungen erwachsen sind. Namentlich die Bewegung der freien Studentenschaft und ihrer Gefolgsleute hat auf die Jugend im Ganzen fühlbar gewirkt. Durch den Studenten konnten auch andere Kreise erst auf die vorakademische Jugend Einfluß gewinnen. Wie ich oben schon andeutete, schält sich eine Studentenbewegung immer reiner als der lebensfähige Kern der Jugendbewegung heraus.

Eine letzte Gruppe von Stützpunkten der Jugendbewegung sind literarische Veranstaltungen der Jugend und für die Jugend. Ich nenne als das bekannteste und meistumstrittene Beispiel die Schülerzeitschrift „Der Anfang". Auch diese literarischen Sammelstellen sind zunächst Privatgründungen einzelner Jugendlicher; aber sie werden durch die Einsendungen vieler gespeist; sie wirken auch wiederum auf sehr viele zurück; sie stellen deshalb einen Faktor von ähnlicher, wenn auch nicht gleich großer Bedeutung dar wie die Jugendorganisationen und die Jugend-„freunde". Überdies repräsentieren sie vielfach das Gehirn der Bewegung; in ihnen kommen die treibenden Ideen zu Wort, sprechen sich die führenden Persönlichkeiten aus.

Schülerzeitschriften hat es immer gegeben; ihr Inhalt war selten das Lob der Lehrer und Direktoren. Als Frühäußerungen der produktiven Anlagen und zugleich als Dokumente der Pubeszentenstimmung enthalten sie viel mehr Kritik, bis zur Verhöhnung, mehr Anklage als positive Leistung; auch diese selbst sind selten frei von Übertreibung, Schwulst und Ungeschmack. Ähnlichen Inhalt haben die Schülerzeitschriften der Gegenwart auch; sie tragen Material zusammen, sind ein Beschwerdebuch. Freilich wenn die Beschwerden über Direktoren und Lehrer, über Stoffpensen und Methoden so gehäuft erscheinen, sieht es aus, als ob nach der Meinung der Jugend in unserem ganzen Schulwesen zu nichts als zu Beschwerden Anlaß wäre. Überdies wird über vieles geklagt, trotzdem sich der einsichtige Jüngling selbst gesteht, daß es unvermeidlich ist; warum soll er denn nicht einmal klagen und seufzen dürfen? Schwerer wiegt schon, daß die Tonart, in welcher Beschwerden vorgebracht werden, nicht selten den Schluß auf einen ethisch keineswegs einwandfreien Charakter des Autors nahelegt. Aber hat es denn nicht zu allen Zeiten schlechte Elemente unter der Jugend gegeben? Und dann ist unsere gesamte Ausdrucksweise schärfer geworden, unser Fühlen im ganzen gereizter.



Außer den Beschwerden, Anklagen, Hohnreden enthalten die neuen Jugendzeitschriften Wünsche, den Ausdruck der Sehnsucht der Jugendtriebe. Auch das ist nicht völlig neu; neu ist die unbeschränkte Öffentlichkeit, in der diese Wünsche jetzt in Aufsätzen, Gedichten, Rundfragen abgehandelt, durchbesprochen, ausgedrückt werden dürfen, neu ist vielfach auch die bessere Form, in der es geschieht und der (allerdings selten angenehme) Einschlag von literarischem Ehrgeiz; neu ist auch der Radikalismus, mit dem hie und da auf eine Verwirklichung von Forderungen, auf eine Propaganda der Tat hingewiesen wird. Endlich enthalten diese Zeitschriften der Jugend für die Jugend auch noch positive Vorschläge, wie bestimmte Nöte im Leben der reiferen Jugend, besonders in ihrem Schülerschicksal behoben, bestimmte Ideale in ihm verwirklicht werden könnten, z. B. die gegenseitige Anregung zur Unterlassung der typischen Schülerfehler der Notlüge, des Absehens, Versuche zur Hebung des Niveaus der Schülermoral durch den Kampf gegen heimliche Verbindungen, Alkohol und sexuelle Verirrungen.

Ich will gar keinen Zweifel darüber lassen, daß mir die heutigen Formen der Schülerzeitschrift nicht gefallen; ihr Vertrieb im Buchhandel ist unsympathisch und gefährlich, er schmeckt nach aufdringlichem Literatentum. Sie sind für mich in erster und letzter Linie psychologische Dokumente. Aber dadurch, daß etwas eine psychologische Fundgrube und für die Erkenntnis der Jugend noch so wertvoll ist, ist es vom Standpunkt der pädagogischen Idee aus noch lange nicht legitimiert. Man könnte durch Mißhandlungen der Kinder, durch Verführung und Falscherziehung, durch Vivisektion allerlei erkennen, darf aber deswegen doch die Kinder nicht mißhandeln und wissentlich falsch erziehen. Das muß ich den Jugendzeitschriften der Gegenwart als ihren größten Mangel zum Vorwurf machen, daß sie zu wenig als Erziehungsmittel ausgestaltet sind. Ihr Prinzip der offenen Aussprache ist moralisch ehrlich, aber dieser Aussprache fehlt jedes Gegengewicht; die Schüler reden nur zu sich und zu den Erwachsenen, die auf sie hören wollen. Das ist falsch; sie reden überdies als Jugend, d. h. mit ungenügendem Sachverständnis; es ist eine unbestreitbare Tatsache, daß die Jugend weniger über sich hinaussieht als das reifere Alter; der Jugendzustand ist wie eine Mauer, über die der Blick der von ihr Umschlossenen nicht hinwegreicht. So bleiben der Jugend weittragende und verwickelte Zusammenhänge undurchsichtig, und der junge Mensch fühlt sich nur als Opfer, wo eine weitergehende, blicköffnende Verständigung mit ihm ihn vielleicht in einen begeistert zustimmenden Mitarbeiter umgewandelt hätte. Die Eltern, die Freunde der Jugend sollen in diesen Zeitschriften auch das Wort ergreifen, zur Jugend sprechen. Ihr klagt an, gut; wir wollen hören, aber versteht, daß die Anklage selten einen positiven Wert hat. Lernt verstehen, warum dies oder jenes in der für euer Leben bestehenden Ordnung so ist, nicht geändert werden darf, weil es für alle Menschen gilt. Eine tiefergehende Verständigung zwischen reiferer Jugend und älterer Generation fehlt; die Jugend fängt an, sie zu suchen; aber die Erwachsenen fühlen sich noch geniert, befangen, oder allzu überlegen. Man darf es aber nicht unter seiner Würde halten, sich mit dem nachwachsenden Geschlecht auseinanderzusetzen; man darf auch nicht glauben, daß unter allen Umständen und auf

allen Gebieten der Ältere auch der Bessere, seine Ansicht und Forderung die berechtigtere sei. Der reine Autoritätsstandpunkt ist in der Behandlung der Jugendlichen nicht mehr am Platz.

Die geschilderten Jugendvereine, die auf die Jugend wirkenden Reformbünde der Erwachsenen, die Zeitschriften der Jugend sind an sich Einzelerscheinungen, von einander unabhängig, und doch sind sie zugleich Träger und Symptome der Jugendbewegung. Dies deshalb, weil sie einen gemeinsamen Geist, gemeinsame Ziele erkennen lassen oder mit voller Einsicht verfolgen. Welches ist nun dieser Geist der Jugendbewegung?

Wir kommen damit zum schwierigsten Teil unserer Aufgabe, die Ziele der Jugendbewegung klarzulegen, zu erforschen, was, ausgesprochen oder verschwiegen, in letzter Linie von den Vereinen, von den Wortführern der Jugendzeitschriften, von den Freunden der freideutschen Jugendbewegung erstrebt wird, was auch werbende Kraft auf die noch nicht angeschlossenen Massen der Jugend ausübt.

Das erste Ziel kann ich am besten durch den Unterschied der in der freideutschen Jugendbewegung tätigen Kräfte gegenüber den im Jungdeutschlandbund wirksamen Triebfedern verdeutlichen. Die Jugend will in Ruhe gelassen, verschont sein von bestimmten Ideen, Aufgaben der Erwachsenen; sie will sich eine gewisse Absichtslosigkeit, Naivität bewahren oder wiedergewinnen; sie will sich noch nicht festlegen lassen auf die Parteivereinigungen, die Parteiziele ihrer Väter und Lehrer. Die Jugend lehnt sie nicht ab; vielleicht wird sie wirklich alle die schwebenden Aufgaben dort aufnehmen, wo die älteren Generationen sie stehen lassen. Aber sie will noch nicht gleich, noch nicht in der Jugend verbindlich darauf festgelegt werden. Es ist wahr, die „Alten" werden leicht zudringlich; sie betrachten den Nachwuchs gar zu sehr nur als „Erben". In der Jugend aber regen sich oft genug neue Kräfte, schöpferisches Wollen, dem es nicht gefällt, nur fortzusetzen. Freilich steht bei der Kontinuität, mit der alle Kulturentwicklung sich vollzieht, auch dies Neue ganz auf dem alten Boden; aber der Jugend ist es doch nur um das Neue zu tun; man schwächt ihren Elan, wenn man sie gar zu sehr mit der einfachen Fortsetzung angefangener Arbeiten behelligt. Manchmal hält die Jugend ihre eigenen Arbeiten und Unternehmungen, auch wenn sie dem Erwachsenen kindisch scheinen, für wertvoller, wichtiger, vordringlicher, als das ganze, ihr doch nicht vollverständliche „Getue" der „Alten". Es gibt schließlich sogar einen Jünglingstyp, der seine eigene Jugend liebt, die unfertige Welt, der gar nicht „Erwachsener" werden will. Und ich bemerke ausdrücklich, daß dieser Typ nicht etwa mit dem Spätentwickelten zusammenfällt oder gar pathologisch ist. In vielen jungen Menschen, zeitweise in allen, ist dieses Jugendbewußtsein lebendig, das sich gegen die Geschäfte und Absichten der Erwachsenen abschließt und in der Überzeugung von der eigenen besseren Lage nichts sein will als Jugend.

Man darf freilich nicht übersehen, daß in vielen anderen und zeitweise auch in allen jungen Leuten die völlig entgegengesetzte Stimmung herrscht, ein Gefühl der Minderwertigkeit, solange man jung ist, eine glühende Sehnsucht, erwachsen zu sein, voll genommen zu werden. Wir werden später

noch in tiefer dringender Analyse die labile Stimmung der Entwicklungsjahre herausheben; daß die Gefühle und Affekte pendeln zwischen Jugendtrotz und Jugendverdrossenheit, ist ihr allbekanntes Kennzeichen, der Kern der Unausgeglichenheiten und Widersprüche in ihr.

Die neue Jugendbewegung ist basiert auf das eine Extrem, den Jugendstolz, das Bewußtsein, als Jugend eigenen Rechtes zu sein, zu gut für die Pläne der Alten, darum am liebsten allein, unter sich, ungeschoren, mit den eigenen Plänen, Träumen und Anschauungen beschäftigt und zufrieden.

Ebenso wie diese Stimmungsgrundlage ist allen Bestrebungen, die wir unter dem Namen Jugendbewegung zusammenfassen, auch ein Ziel gemeinsam; es tritt bald deutlicher, bald weniger greifbar hervor, metamorphosiert sich in diese oder jene Einzelheit, — eine neue Jugendgesinnung. Jugend soll wieder sein, was ihr eigentlicher Sinn ist, die erste Voraussetzung für das, worauf es im Kulturleben ankommt. Dessen innerster Gedanke aber ist die fortschreitende Erkenntnis und Realisierung von Werten; Kultur ist Wertschöpfung. Und die grundlegendste Voraussetzung für sie ist eine Zeit unbedingten, enthusiastischen Wertfühlens. Paul Natorp hat mit eindringlichen Worten das Lebensziel des Menschen gepredigt: „Aus der vollen Reife theoretischen Besinnens, mit der gestaltenden Energie ganzen männlichen Wollens, in rein entwickelter Kraft auch des künstlerischen Schauens und Gestaltens und nicht ohne das heilige Feuer einer aus den ursprünglichen Tiefen des Menschentums quellenden Religion den Weg zu einer Verjüngung des ganzen Lebens der Nation erkennen und bis zum Ende gehen.“

Es ist unverkennbar, daß das Leben der Jugend, wie es lange Tradition war — man erinnere sich nur an das der studentischen Jugend vor zwei Dezennien — große Gefahren für diese hohe Aufgabe enthielt. Gewiß hat es niemals in der Jugend an edlem Schwung gefehlt, aber die Pubeszentenideale des „freien Burschen“ waren vielfach ein äußerlicher Ehrbegriff, ein renommistisches Kraftprotzentum bei viel innerer Unsicherheit, eine leere Eleganz der Sitte, des Verkehrstons bei großer innerer Roheit, eine ungebändigte, erst mit dem Ruin der Körperkraft, erst mit der physischen Unfähigkeit erlöschende Genußsucht. Es ist ein Klang, der durch alle die in der Jugendbewegung vernehmbar gewordenen Stimmen hindurchzittert: aus Kopf und Herz der Jugend alles zu bannen, was ihr hinderlich sein kann, sich auf die höchste Aufgabe der Erfassung und Verwirklichung unbedingter Werte vorzubereiten. Der Jugend bemächtigt sich wieder die Überzeugung, daß es ein gewaltiges Ziel der Menschheit gibt und weckt in ihr den Entschluß, sich würdig seiner Erreichung zu weihen.

Ich bin überzeugt, daß übelwollenden Beurteilern solche Worte wie Phrasen klingen; ich bin auch auf die Einrede gefaßt, daß doch zu solcher Idealität der Sehnsucht schlecht die Roheit des Schülerhohns im „Anfang“ paßt. Aber ich muß dabei stehen bleiben: es bereitet sich eine neue Jugendgesinnung vor; wer sie nicht spürt, dem kann sie schwer aufgewiesen werden. Daß sie noch vage, unsicher, in der Suche ist, kann ich nicht leugnen, darf aber nicht als Beweis gegen ihre Existenz angeführt werden. Daß nicht alle Einzelheiten, welche die neue Jugendbewegung mit sich brachte, dem tiefsten



Geist derselben entstammen, kann nicht wundernehmen; jede anfangende Bewegung umfaßt noch Mitläuferelemente, die anderes suchen und erwarten. Es läßt sich auch nicht verkennen, daß in der Bewegung zunächst nur hinlängliche Klarheit über das vorhanden ist, wovon die Jugend loskommen möchte: vom Geist der heimlichen Unbotmäßigkeit, der als Kennzeichen der Freiheit gepriesenen Alkoholdienstbarkeit und von sexueller Unreinheit, weniger Klarheit noch über das, was man erringen möchte. Aber je länger die Strömungen andauern, je wertvollere Elemente sich ihnen anschließen oder sie beraten, desto stärker wird der positive Gehalt werden; nicht zuletzt ist die Aufwühlung der tiefsten Bedürfnisse durch den Krieg geeignet, die formale Forderung der Freiheit und Jugendgemäßheit des Lebens mit materialen, nationalen Idealen zu füllen. Ich möchte als den letzten Kern der Bewegung einen wiedererwachten Willen zum Werte bezeichnen, der das innerste Wesen echter Jugend immer ausgemacht hat, in Zeiten der Schwäche und Verwirrung mißleitet, sich Scheinwerten zuwendet, aber notwendig immer wieder zur Regeneration führen muß, solange die organische und geistige Gesundheit der Rasse, um deren junge Generation es sich handelt, noch intakt ist. Dieser Regeneration der Jugendgesinnung haben wir alle Ursache, uns zu freuen; ich bin fest überzeugt, daß sie trotz der scheinbaren Gegensätzlichkeit zwischen den beiden Hauptrichtungen in der Jugend, dem Jungdeutschlandbund und der freideutschen Jugend, alle Jugend inniger eint als manchen erwachsenen Jugendführern möglich scheint und lieb ist; und ich zweifle nicht daran, daß sie sich ausbreiten wird, sobald der Widerstand mißtrauischer oder schlecht unterrichteter Eltern und Schulverwaltungen dieser gesunden Bewegung auf erhöhte Selbstbestimmung und Verantwortlichkeit der Jugend nicht mehr zu ihrem Schaden den Charakter einer Rebellion aufzwingt. (Fortsetzung folgt.)

Das freie literarische Schaffen in Kindheit und Jugend.

Von August Messer.

Für den Psychologen wie den Pädagogen gleich anziehend und wertvoll ist das Werk von Fritz Giese über „das freie literarische Schaffen bei Kindern und Jugendlichen“.[1])

Der Verfasser hat ein sehr reiches Material (in Prosa und Versen) unter psychologischen Gesichtspunkten verarbeitet, und er hat sich — was sehr zu begrüßen — nicht damit begnügt, die Ergebnisse seiner Untersuchungen vorzulegen, sondern er hat auch im zweiten Teil seines Werkes eine Fülle von „Proben“ mitgeteilt — im Ganzen 502 Stücke, zum Teil von größerem Umfang.

Er unterscheidet in seinem Material drei Hauptgruppen: erstens solche Erzeugnisse, die mit den herkömmlichen Übungen und Aufgaben der Schule

[1]) „Beihefte zur Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung“, herausgegeben von Wiliam Stern und Otto Lipmann, Heft VII, 2 Teile: 220 und 242 Seiten. 14 M. Leipzig, Johann Ambrosius Barth, 1914.



noch einen gewissen Zusammenhang haben, wie vor allem die „freien“ Schulaufsätze und Schuldichtungen, bei denen entweder nur die Form oder auch zugleich das Thema freigestellt ist. Diese Gruppe bildet erst den Übergang zu dem wirklich selbständigen Schaffen, weil bei ihr noch etwas von Fessel und Zwang, bedingt durch die Autorität der Schule, unverkennbar vorhanden ist.

Eine zweite Gruppe wird von solchen Arbeiten gebildet, die zwar unabhängig von der Schule entstehen, aber einen gemeinsamen äußeren Anlaß besitzen. Besonders reiches Material hierfür verdankt der Verfasser dem Verlag Scherl. Dieser hatte in der Zeitschrift „Allgemeiner Wegweiser“ für Kinder und Jugendliche ein Preisausschreiben erlassen, in dem „eine kleine Geschichte“ verlangt war. Über 1400 Bearbeitungen waren eingelaufen.

In der dritten Gruppe sind gänzlich freie jugendliche Produkte vereinigt, die ohne Einfluß der Schule oder eines sonstigen äußeren Zwanges oder Anreizes entstanden sind, aus reiner Lust am literarischen Schaffen. Vieles ist hierfür dem Verfasser von den Autoren selbst zugegangen. Sehr ergiebig waren auch Jugendzeitschriften, d. h. solche, die von Jugendlichen selbst geschrieben werden.

Als oberste Altersgrenze der behandelten jugendlichen Verfasser ist das 21. Lebensjahr angesetzt. Die untere Grenze liegt bereits im 5. Lebensjahr. Wir lesen da als erste Probe die Verse eines 4 Jahre 6 Monate alten Knaben:

„Da kommt der alte Kaspermann
Und sagt guten Tag
Er sagt schön guten Tag
Und macht sein Kompliment
Er hat das Kindchen lieb
Dann macht ers wieder auf[1])
Und geht dann wieder nach Haus“ usw.

Ein etwa Sechsjähriger dichtet — nach einem Vorbild im Lesebuch:

„Es war einmal 'ne Frau
Die hatte keinen Pfau
Da ging sie hin und kaufte einen . . .
Da hat sie einen.“

Neunjährig ist die Verfasserin des folgenden Gedichtes:

„Rot ist gefärbt die Heide
Darüber die Sonne lacht
Der Ginster im gelben Kleide
Hält über die Blümchen Wacht.

Die Schäfchen sind auf der Heide
Mit ihrem Hirtenknab
Sie fressen die Kräuter der Heide
Er lehnt sich auf seinen Stab.

Die Bienchen summen in der Luft
Sie tanzen sehr lustig umher
Sie riechen den guten Blumenduft
Und freuen sich gar sehr.“

[1]) Soll das wohl heißen: „macht er sich wieder auf“?



Weit inhaltsvoller sind schon die Verse einer Zwölfjährigen:

„Du rosig Knösplein klein
Du schlummerst fein
Du kennst noch kein Weltenleid
Du hattest noch mit niemand Streit

Du hast geruht
In deiner grünen Wiegen
Du weißt nicht wie es tut
Auf einem Sarg zu liegen . . .“

Von einem sechzehnjährigen Strafgefangenen (!) stammt das folgende zart-erotische Gedicht:

„Das Veilchen träumte
Von seinem Lieb
Von einem Bienchen,
Das bei ihm blieb

Da kam's geflogen
Es setzt sich ein
Und naschte schüchtern
Vom Honigseim.

Das Veilchen öffnet
Die Blätter weit
Und lächelt innig
Vor sel'ger Freud.

Ach könntst du bleiben
Fein's Bienelein,
In meinem Herzen
Wie schön möcht's sein.

Das Bienlein nippte
Vom Honig fort
So weltvergessen
Am schatt'gen Ort.

Ich kann nicht bleiben
Ich muß die Welt
Mir noch ansehen,
Weil mir's gefällt.

Da hat das Veilchen
Sein Haupt geneigt,
Die Augen wurden
Von Tränen feucht.

Das Bienlein surrte
Zur andern Blum
Gab sich ihr treulos
Zum Eigentum.“

Wirklich poetisches Talent verraten die nachstehenden Verse eines Siebzehnjährigen („bei Übersendung einiger Gedichte“):

„Mich wollten wenige verstehen,
Weil ich ein stiller Träumer bin;
Mit Wolkenflug und Windeswehen
Geht der Gedanken Zug dahin.

Du, lieber Freund, laß Dank dir sagen,
Nahmst mich geduldig, wie ich bin;
Du hast die Dornen still getragen
Nimm auch des Dornstrauchs Blüten hin.“

Besonders anziehend ist es, die literarischen Proben vergleichend zu verfolgen, die Giese aus ganz verschiedenen Lebensaltern derselben jugendlichen Autoren mitteilt. Da sind z. B. umfangreiche Einträge aus dem Tagebuch eines Mädchens wiedergegeben. Schon die ersten — aus dem 12. Lebensjahr — verraten entschieden schriftstellerische Begabung. Man urteile selbst! (Leider können nur kleine Proben mitgeteilt werden.)

„Zum Geburtstag habe ich ein Tagebuch bekommen. Mama hat auch eins als junges Mädchen geführt und hat es mir gezeigt. Mir gefällt's zwar nicht, aber sie sagt, es wäre sehr schön. Es hat goldumrandete, fest eingebundene Blätter, das mag ich nicht, dann kann ich nicht schreiben. Und so sauber wie Mama überhaupt. Das kann ich auch nicht.“

Von einem jugendlichen Verehrer läßt sie sich alles tragen, „weil ich so ungern mit Paketen gehe“. . . „W. sieht natürlich noch schrecklicher aus, als ich, wenn er mit den Tüten loszieht, aber das stört mich ja weiter

nicht, wenn er das nicht selbst merkt. Und dann erzählt er mir immer so wunderhübsche Sachen, meistens, was sie in der Schule zuletzt gehabt haben. So ein Junge lernt doch viel mehr, ich bin ganz unglücklich, keiner zu sein. Wenn ich statt der verrückten Handarbeits- und Zeichenstunden, die ganz weggeworfen sind . . . lieber Latein lernen könnte, das wäre millionenmal gescheiter. Aber so dumm ist es nun mal auf der Welt eingerichtet" . . . .

Als Dreizehnjährige berichtet die Verfasserin des Tagebuchs, sie sei umgezogen und habe nunmehr einen „wunderhübschen Schulweg". „Jeden Tag nehme ich mir den Umweg und gehe quer durch den Hain. Ich weiß nicht, wie es kommt, aber er sieht jeden Tag anders aus, jeden Tag — bald streng, bald milde, bald zutraulich und einladend, bald böse und abweisend. Schrecklich ist es eigentlich, daß es so viel zu sehen gibt, denn ich darf eigentlich nicht sehen, ich soll lernen. Ich lerne mündliche Aufgaben nie am Nachmittag zuvor zuhause, sondern früh auf dem Schulweg. Das ginge ja auch ganz gut, wenn ich nur zum Lernen käme. Aber der erste Stein, den ich sehe, bringt mich auf andere Gedanken. Ich liebe überhaupt Steine. Das sind unterdrückte öde Geister, die zur Strafe getreten werden. Und dann die vielen Pferde. Es ist so interessant zu sehen, wie Menschen mit den Pferden umgehen. Daran erkennt man die Gemütsart eines jeden. Ich möchte den ganzen Tag auf der Straße sein können, nur um zuzusehen. Statt dessen muß man nun zur Schule; ich gehe sehr gern in die Schule, wenn ich nur nicht gehen müßte. Das ist die Gemeinheit. Man kann nicht immer lustig sein und scherzen, auch nicht immer Märchen und Gedichte und Tagebuchblätter schreiben, man kann nicht immer gut, nicht immer bösartig sein — folglich kann man nicht jeden Tag zur Schule gehen, sondern man möchte einmal fortbleiben, man würde am anderen Tag sicher mit doppelter Lust hingehen. Aber darauf wird nun einmal keine Rücksicht genommen. Du mußt, heißt es, und damit gut. Nun daher kommt es, daß die Schule ein Gefängnis wird."

Von einer Liebesgeschichte erzählt die Fünfzehnjährige — mit einer auffälligen Frühreife: „Ich habe den . . . wirklich lieb gehabt. Er konnte so küssen, wie ich es liebe, stürmisch, aber nie zudringlich. Wirklich, es tut mir ja auch leid, wegfahren zu müssen. Aber deswegen sentimental werden, das kann ich nicht. Ich hab ihm mein Armband geschenkt, das ist doch nett genug von mir. Ich weiß wirklich nicht, was er noch will. Wenn er mir ewige Treue und Liebe schwört, ist das sehr hübsch. Es hört sich sehr nett an, wenn man dabei im Walde liegt und von ganz weit her die Wellen rauschen. Aber solch' eine Dummheit von mir verlangen! Das hab' ich getan als 11 jähriges dummes Mädel, aber doch jetzt nicht. Indessen, ich wollte ihm nicht wehe tun; ich bin ja nun einmal so rücksichtsvoll. So lachte ich bloß, während er sprach; er sprach immer, und ich lachte herzlich. Und dann wurde er plötzlich wütend — da wurde mir die Geschichte unangenehm. Und ich sagte ihm gründlich meine Meinung, wie ich über die ganze Geschichte denke, und daß ich ihn in drei Tagen vergessen hätte. Da stand er auf und ging einfach von mir weg ohne ein Wort zu sagen — und nun schäme ich mich plötzlich so —."



Sehr amüsant ist auch der unmittelbar sich anschließende Eintrag:

„Es ist doch sehr gut, daß ich wieder in . . . . bin und vor allem, daß ich XY (eine früher erwähnte Freundin) wieder habe. Ich liebe sie nun mal schrecklich, liebe sie mehr als sämtliche Männer der Welt. Ich glaube, ich habe fürchterlich viel Neigung zur Perversität[1]) . . . . In der Rangordnung bin ich schrecklich weit herabgerutscht, Dieser dammliche . . . hat eben gar keine Ahnung, daß — wenn man eine Dichterin ist — man das große Einmaleins nicht zu können braucht. Ich werde es jedenfalls nie lernen. Aber rächen werde ich mich. Wenn ich berühmt bin, werde ich ein Buch über seinen Entenstall von einer Schule veröffentlichen und ihn voran als Leithammel karikieren. Der pausbackige Idiot! So was, so ein Kerl, der keine Ahnung hat, sicher nicht einmal ein anständiges Gedicht schreiben kann, wagt über mich zu Gericht zu sitzen, weil ich nicht rechnen kann. Weiß er denn nicht, daß alle bedeutenden Menschen nicht rechnen konnten?

Ich bin sehr glücklich. Wir haben wieder bei K . . . Unterricht. Ach, nun muß alles wieder gut werden. Wie glücklich ich war, als ich wieder seine elegante Gestalt am Pult sitzen sah, und seine liebe „eigentümliche" Stimme hörte, die sagte, daß er sich freue, uns wieder zu haben. Wie schön alles war. Ach, alles. Auch draußen solch schöner Oktobertag, und er selbst so fröhlich und wir alle. Er sprach auch gleich zu mir, ob ich ihm nicht etwas aus Schillers Leben erzählen wolle; ich müßte doch noch sicher etwas davon wissen. Selbstverständlich wußte ich. Wenn ich auch gar keine Ahnung mehr von seinem Leben gehabt hätte — ich hätte doch sicher sprechen können — ich war ja zu stolz und zu glücklich. Ich werde wahnsinnig fleißig sein; bei meiner ausgesprochenen Begabung gerade für die deutschen Stunden dann noch Fleiß . . . . das muß sicher etwas werden. Wie ich mich auf seine Aufsätze freue, nein, auf meine Aufsätze . . . . ach, ich weiß selbst nicht, ich weiß nur, daß ich glücklich bin, und alle Menschen liebe, selbst die . . . neben mir, obwohl sie so entsetzlich nach Schwefelseife riecht. Ich liebe sie auch, und ich rücke ihr ein bißchen näher. Wenn ich K . . . angucke, rieche ich's ja doch nicht."

Das alles ist doch für eine Fünfzehnjährige geradezu meisterhaft geschildert!

Ihre Verliebtheit für den Lehrer bleibt übrigens durchaus nicht so harmlos und rein „geistig", wie man es bei Schülerinnen dieses Alters in der Regel voraussetzt. Das zeigt ein Eintrag aus dem folgenden Lebensjahr:

„K. liest jetzt immer einmal wöchentlich mit uns den Wallenstein, und zwar am Nachmittag in der Schule. Er verteilt die Rollen. Ich soll durchaus den Illo lesen. Als aber B. eine Männerrolle lesen sollte, sagte er: „Nein, nicht Sie. Sie können nur eine Frau verkörpern". Ganz schwarz ist es mir plötzlich vor den Augen geworden, vor namenloser Wut. So eine Geschmacksverirrung ist mir ja überhaupt noch nicht vorgekommen. Die häßliche B. mit den steifen hölzernen Bewegungen, dem eckigen Körper, die so nichts Einschmeichelndes, Anziehendes hat; total temperamentlos.

[1]) Welche Selbsttäuschung das ist, zeigt die gleich folgende Liebesgeschichte.



Die anderen Schafe haben natürlich das Kompliment gar nicht verstanden . . . . .

Die Erinnerung an K. läßt mich nicht los. Ich lieb ihn, lieb ihn so körperlich, wie man nur lieben kann. Ich träume Tag und Nacht von seinen Küssen, die mir wohl nie gelten, von seinen Umarmungen, die ich nie spüren, von süßen Worten, die er mir nie zuflüstern wird. — Und das wage ich doch nie X. Y. zu sagen, und sie es nicht mir, obwohl ich's weiß, daß sie genau so sinnlich liebt; ich brauche nur ihre Augen zu sehen, wenn sie mir von ihrer platonischen Liebe zu ihm spricht."

Derartige Proben zeigen auch, daß uns die Sammlung Gieses Einblicke in das Seelenleben der reiferen Jugend erlaubt, wie sie uns nur in Ausnahmefällen möglich sind. Dem Tagebuche wird hier anvertraut, was selbst der intimsten Freundin verschwiegen wird. Gerade die reifere Jugend ist uns aber in ihrem Innenleben noch lange nicht so bekannt wie die Kindheit. Die letztere ist viel naiver und offener, und sodann hat sich zunächst ihr das Interesse der Psychologen zugewandt. Aber die erziehlichen Aufgaben sind gegenüber den Jugendlichen von dem Pubertätsalter ab die feineren und schwierigeren, und darum ist es sehr erwünscht, wenn unsere psychologische Kenntnis dieser Periode sich vertieft und bereichert.

Freilich muß hier vor zu raschen Verallgemeinerungen gewarnt werden. Unterschiede von Lektüre[1]) und Milieu (letzteres bei den Ungebildeten) spielen bei der Jugenddichtung eine erhebliche Rolle. „Umgekehrt scheint die Schule, wie das Gymnasium bei den Mädchen, keinen Einfluß auf die Struktur der Verfasser zu haben." Ebenso ist die Bedeutung von Rasse und Religion nicht sehr erheblich. „Es läßt sich allgemein nur feststellen, daß Autoren jüdischer Rasse eine Vorliebe für leichte Gelegenheitsdichtung haben und daß speziell die weiblichen Verfasser eine sinnlichere Stimmung schon in frühen Jahren kennen."[2]) Das soll natürlich kein Vorwurf sein, sondern eine einfache Konstatierung, die freilich — wie alle diese Ergebnisse — einer Nachprüfung nicht entraten kann.

„Bei der Religion ist der Einfluß des Katholizismus besonders um die Zeit vor der Pubertät in starker Betonung religiöser Stoffe, zumal bei Mädchen, nicht zu verkennen."

Der Einfluß des Alters zeigt sich nicht nur im steigenden Wert der Produkte, sondern auch in einem Wechsel der Formen und Gegenstände. Beim Nahen der Pubertät tritt das Erotische in den Vordergrund, und es macht auch auf die schriftstellerische Behandlung anderer Gebiete seinen Einfluß geltend.

Es wäre aber falsch, wollte man in der jugendlichen Schriftstellerei wesentlich Liebesdichtung sehen. Dieses alte Vorurteil wird durch die reichhaltige Stoffsammlung Gieses völlig widerlegt.

Sehr belehrend ist dafür ein Überblick, den Giese über die behandelten

[1]) Es wäre sehr wünschenswert, wenn versucht würde, den Einfluß der zufälligen Lektüre auf das jugendliche Schaffen näher festzustellen.

[2]) Auch die oben mitgeteilten Proben aus einem Tagebuch stammen von einem jüdischen Mädchen.



Themata gibt. Er bezieht sich auf sein Gesamtmaterial, Prosa und Poesie[1]), Knaben- und Mädchenbeiträge.

Thema	Poesie %	Prosa %	Thema	Poesie %	Prosa %
Religion	6,7	0,8	Parodistisches	0,3	0,0
Philosophie	23,2	5,3	Ereignis	0,5	2,6
Natur	21,2	7,3	Gesellschaft	0,4	0,2
Erotik	18,0	1,9	Symbolik	0,2	0,4
Satire	1,4	0,7	Übersetzung	0,3	0,3
Sturm und Drang	2,8	0,1	Reimerei	0,1	0,0
Heldentum	1,8	0,4	Visionäres	0,8	1,3
Märchenwelt	1,2	24,2	Anekdote	1,2	0,0
Schule	2,2	2,6	Politik	0,2	0,4
Selbsterlebtes	0,4	26,2	Patriotismus	1,3	0,7
Erbaulich-Lehrhaftes	0,8	1,2	Technik	0,2	0,9
Idyllen	1,5	0,2	Wissenschaft	0,0	0,4
Besondere Gelegenheit	6,3	0,1	Kritisches	0,0	0,2
Aktuelles	1,4	0,6	Referat	0,0	1,7
Historie	3,3	1,4	Stadtleben	0,0	1,3
Familie	1,0	5,1	Essayistisches (Literatur, Kunst)	0,0	1,1
Soziales	1,3	10,2	Reformerisches	0,0	0,2

Mag man auch an der Abgrenzung dieser 34 Gegenstände manches aussetzen können, jedenfalls zeigt die Tabelle die große Vielseitigkeit der kindlichen und jugendlichen Schriftstellerei; zugleich bietet sie aber auch interessante Einblicke in die verschiedene Verteilung des Interesses. Dies soll noch etwas näher erörtert werden. Dabei wollen wir auch noch einige Proben mitteilen und die wichtigsten Verschiedenheiten zwischen der literarischen Produktion der beiden Geschlechter berücksichtigen.[2])

Die drei Themata Philosophie, Natur und Erotik machen zwei Drittel aller Knabenpoesie aus. Daß die philosophischen Gedanken vorwiegend in poetische Form gegossen werden, erklärt der Verfasser so: „Das Sichabringen der Form entspricht völlig den mehr oder minder schweren Gedanken, die im Grunde dahinter stehen.“

Bei dem weiblichen Geschlecht tritt die Philosophie als Thema sehr zurück. Dies zeigt folgende Tabelle.

Philosophie:

	Poesie	Prosa
männlich	29,0 %	7,4 %
weiblich	9,3 %	3,6 %

[1]) Berücksichtigt sind 1090 poetische, 1706 prosaische Produkte.

[2]) Von den Beiträgen der Mädchen sind 312 poetische, 1040 prosaische, von denen der Knaben 778 poetische, 666 prosaische.

Dagegen wiegen bei den Mädchen vor: **Natur**, **Erotik**, „**besondere Gelegenheit**" und **Religion**. Die Verhältniszahlen sind diese:

Natur.

	Poesie	Prosa
männlich	18,3 %	2,8 %
weiblich	29,7 %	10,4 %

„Besondere Gelegenheit".

	Poesie	Prosa
männlich	5,0 %	0,0 %
weiblich	11,6 %	0,2 %

Erotik.

	Poesie	Prosa
männlich	18,2 %	4,2 %
weiblich	21,6 %	0,9 %

Religion.

	Poesie	Prosa
männlich	5,0 %	0,8 %
weiblich	11,5 %	0,9 %

Ihre psychologische Erklärung finden diese Verschiedenheiten durch die Annahme, daß die Knaben mehr für das abstrakte Denken veranlagt sind — daher die Vorliebe für philosophische Stoffe — während die Mädchen mehr auf konkretes Anschauliches (Natur, besondere Gelegenheit) eingestellt sind und viel mehr unter der Herrschaft der Gefühle stehen[1]) (daher das Vorwiegen des Erotischen und Religiösen).[2])

Dabei ist zu beachten, daß bei den Knaben die religiöse Dichtung zum guten Teil noch der philosophischen zugerechnet werden kann, weil sie philosophisch-kritische Gedanken enthält. Ein paar Proben mögen dies veranschaulichen. Da lesen wir z. B. in dem Gedicht eines dreizehnjährigen (!) Jungen:

„Götter sind für Knechtesseelen,
Götter sind für lahme Greise,
Doch der Mensch, der Große, Weise,
Der Gewaltige, der Titane,
Der mit kühnem, großem Mute
Allen Göttern Trotz geboten,
Er, er sei sich selber Gott.
Wozu Götter? frag' ich.
Hoffet ihr als wie ein altes Weib
Auf Wunder noch?
Wunder gibt es nicht,
Das laßt euch sagen.
Einz'ges Wunder ist des Menschen Kraft.
Und so kämpfet wider alle Götter,
Seid Titanen, seid Prometheiden,
Seiet Menschen. wie es euch geziemt."

Wohl von demselben Dreizehnjährigen rührt eine „Vision" her, in der es heißt:

„Doch auf dem Thron
Der aus Knochen von Millionen
Gezimmert und mit ihren Augen beschlagen
Der Inquisitor
Jehova,
Der die Sklaven (wir nennen sie Menschen)
Spielzeug seiner Hände
. . . . . quälte
Aus ihren Gehirnen

[1]) Das Vorwalten des Emotionellen beim weiblichen Geschlecht konstatiert auch G. **Heymans**, „Die Psychologie der Frauen", Heidelberg 1910.

[2]) Als weitere charakteristiche Eigenschaften der männlichen Dichtung nennt Giese: persönliche Produktion, Originalität, Schaffen aus dem Erleben, ernste Stimmung, größere inhaltliche Differenzierung. Die Mädchen dagegen zeigen mehr Anhänglichkeit an das Traditionelle in Inhalt und Form, und das Vorherschen heitrer Stimmung. Zusammenfassend formuliert er den Unterschied so: „Der Knabe dichtet, das Mädchen schreibt."

Ihr eigenes Herzblut
Ihnen zu trinken gab[1])
Und sie darben ließ
Und alles Elend auf sie häufte
Und sie doch unsäglich verachtete.
Die treuen dummen Hunde
Die ihn, der sie schlug und marterte,
Mit glühenden Zangen zerriß
Und durch sieben Höllen stieß,
Anbeteten und verehrten."

Als Gegenstück zu diesen düsteren Phantasien mag das Gedicht eines 18 bis 20 jährigen hier eine Stelle finden, in dem sich eine nicht aus Angst, sondern nur aus Dankbarkeit entspringende Religiosität ausspricht:

„Manchmal, wenn mein Herz des Glückes übervoll,
Weiß ich nicht, mein Gott, wie ich dir danken soll.
Wenn ich seh, wie König Frühling Wunder tut,
Wenn ich seh des Sommers segenschwere Glut,
Wenn ich seh des Herbstes reifevolle Macht,
Wenn ich seh des Winters weiße Silberpracht.
Wenn ich Schätze seh, die in der Menschenseele ruhn,
Wenn ich Hände seh, die große Werke tun,
O, dann wird vor lachend heller Seligkeit
Mir mein junges Herze voll und weit.
Da möcht' ich auf freie Höhen steigen,
Möcht' mein Haupt in Demut nieder neigen
Und dann jauchzen auf zu blauen Höhn:
‚Herr, ich dank dir, daß die Welt so schön'."

Ein Neunzehnjähriger dichtet ein „Pfaffengebet", das mit folgenden Versen schließt:

„Jedoch besonders man verfolgen muß
Jedweden Feind des Syllabus.
Ach Herr mit Kraft und Glauben stärk uns da,
Hin zum Triumph führ' die Enzyklika.
In tiefer Demut falten wir die Hände
Am Kreuz mög' sein der Modernisten Ende.
Senk' Bruderliebe tief uns in das Herz
Wend' unsre frommen Augen himmelwärts,
Bedenk mit Trost die Blinden und die Lahmen,
Doch alle Klugen, die vernichte. Amen."

Während so manches von der religiösen Dichtung der Knaben **philosophischen** Charakter trägt, zeigt sich andererseits in der **weiblichen** religiösen Dichtung nicht selten das **Erotische**. So preist z. B. ein erst 10 jähriges Mädchen Jesus als ihren „Geliebten":

Ja, Er ist es, den ich liebe
Einzig, einzig nur allein,
Zu Ihm treibts mich aus freiem Triebe,
Möchte immer bei Ihm sein.
. . . . . .
Ich gehe heim.
O Wort voll süßer Wonne.
Ich sehe meinen Seelenbräutigam
Den ich auf Erden stets geliebt, gesucht,
Ich hab Ihn nun gefunden
Und bleib mit Ihm in Ewigkeit verbunden."

[1]) Bei derartigen „Bildern" muß man eben an die Jugend des Autors denken.

Überhaupt tritt das Erotische gern in mannigfachen Verkleidungen auf. Als Beispiel diene das Gedicht eines Siebzehnjährigen „Die Eule".

„Ich weiß von einem Eulenhorste
Und einer Eule wüster Art
Der Förster ist's im dunklen Forste
Hohläugig und mit grauem Bart.

Mich kann der Alte wenig leiden,
Sein Hund selbst knurrt, geh ich vorbei;
Ich könnte zwar die Gegend meiden
Zög nicht ein andres mich herbei.

Denn bei der Eule wohnt ein Eulchen
Im dunklen Forst, ein heller Stern
Ein herziges, verstecktes Veilchen
Ich möchte wohl, die hätte mich gern."

Sinnlich-erotische Stimmungen finden beim Knaben keinen so klaren Ausdruck wie beim Mädchen, es sei denn in der Kneipenpoesie laszivster Art.

Übrigens sind schon vor der Pubertät (also etwa dem 12. Lebensjahre) Anzeichen erotischer Dichtung vorhanden. Man prüfe daraufhin z. B. die folgende Reimerei eines achtjährigen Jungen auf sein Kinderfräulein. Auch wenn man die Theorien Freuds und seiner Anhänger über die Bedeutung des Sexuellen für das Seelenleben als übertrieben ansieht, so ist doch hier ein sexueller Einschlag schwerlich zu verkennen. Das — auch in anderer Hinsicht interessante — Gedichtchen lautet:

„Ich sage ein Gedicht,
Es hat nur ein viertel Pfund Gewicht [1])...
Die Fräulein, die ist groß
Und hat keine Hos
Die Fräulein, die ist dumm
Und hat keinen Sinn
Die Fräulein, die hat Beine
Und lacht nicht über meine Reime [2]).
Die Fräulein hat eine Nase
Und ist keine alte Base
Sie ist eine Junge
Und hat eine Lunge."

Mit dem Vorwiegen des Intellektuellen und der größeren Originalität und Selbständigkeit der männlichen Jugend hängt es auch zusammen, daß Satirisches, Parodistisches [3]), Kritisches und Reformerisches bei ihr wesentlich stärker vertreten sind.

[1]) Das bedeutet wohl, daß der Junge den geringen Wert seines „Gedichts" kennt. Überhaupt kommt Giese zu dem Ergebnis: „Die Erkenntnis der Jugend über ihr Dichten ist klarer, als man meint. Im allgemeinen sind sich alle ihrer Unvollkommenheit deutlich bewußt, wie die Kritik des eignen und des fremden Werkes oft genug zeigen."

[2]) Der Knabe würdigt es also dankbar, daß das Fräulein ihn und sein Tun ernst nimmt. Das ist sehr wichtig, um das Vertrauen der Kinder zu erwerben.

[3]) Als Beleg dafür, daß gelegentlich auch einem Mädchen eine Parodie gelingt, mögen die mittleren Verse einer Loreley-Parodie Platz finden, die von einer Vierzehnjährigen herrühren.

„Kam einer gezogen von weitem
Da sang sie ganz wunderbar
Ein Liedchen aus alten Zeiten
Und kämmte dazu sich ihr Haar.
Der Schiffer sprach zu den Leuten
Seid doch einen Augenblick still
Ich weiß nicht, was soll es bedeuten
Und was die dort eigentlich will?
Drauf rief er mit höhnischer Stimme
Ins Wogengetöse hinaus:
Du bildest Dich wohl zur Friseuse
Dort in der Einsamkeit aus? usw.

Den Stoff zu den satirischen und kritischen Erzeugnissen bietet naturgemäß häufig die Schule. Ein „Musterschüler" wird von einem Primaner in folgender Weise verspottet:

„Wer ich bin? Wißt ihr's wohl?
Nehm den Mund stets voll,
Reiße das Maul weit auf;
Ja, ich versteh' mich drauf.
Bin ich der Primus doch
In diesem Trauerloch
Voll von Banausen.
Malerei, Physik und Philosophie
Sahn solch' ein Wundertier noch nie.

Ja, und ich weiß auch viel
Vom impressionistischen Stil.
Bei Meinungsverschiedenheiten
Kann ich drei Stunden streiten,
Auch wenn ich im Irrtum bin.
Das tu ich schon
Aus Opposition.
Denn ich bin Bildungsphilister!
Chor: Ja, das ist er."

Auch die Leiden des Schullebens finden gelegentlich einen ergreifenden Ausdruck. So klagt ein sechzehnjähriger „Sitzengebliebener":

„Ich sparte keine Mühen, ich sparte kein Schaffen,
Nun hab' ich nun nichts, hab umsonst mich geplagt;
Ein hämisches Schicksal verzerrt mich zum Affen
Es hat meinem Wollen das Können versagt.

O, lacht mir nur, lacht mir nur, hört ihr mich wettern,
Den Knaben von solch' erbärmlichen Dingen.
Mir aber, mir will es die Seele zerschmettern
Dies eifrige Ringen, dies Nicht-Vollbringen.

O, könnt ich das Leben doch ausbezahlen
Mit diesem vergebens gestöhnten: Ich will.
Erstickte ich doch an den brennenden Qualen,
Dann hätte ich Ruhe, dann wäre ich still.

O, du entsetzliches Schulbankkleben,
Wenn ich nur dich erst vorüber hätt'!
Was muß mir mein Schicksal für Glück einst geben,
Um all diese Qualen zu machen wett."

Es ist einigermaßen tröstlich, aus anderen Aufzeichnungen zu sehen, daß die Leiden des Schullebens von den meisten nicht so schwer genommen werden. Damit verbindet sich freilich eine andere Einsicht, die für den Lehrer ja gerade nicht schmeichelhaft ist, der er sich aber deshalb um so weniger verschließen soll: Soweit dieses reiche literarische Material einen Schluß gestattet, ist es der, daß die Schule überhaupt für dieses freie Produzieren der Jugendlichen nicht allzuviel bedeutet. Man darf die Tragweite dieser Feststellung freilich auch nicht überschätzen.

Betrachten wir ein Beispiel! Der Teil der Produktion, der patriotischen und politischen Inhalt hat, ist verschwindend klein:

	Poesie		Prosa	
	männl.	weibl.	männl.	weibl.
Patriotismus	1,7	0,0	1,0	0,3
Politik	0,4	0,0	0,8	0,1

Giese bemerkt dazu: „Generell genommen, ist der Patriotismus ein ganz gleichgültiges Thema, das die Jugend überhaupt nichts angeht. Differentiell gesprochen, hat der Knabe wenigstens eine geringe Zuneigung, während das Mädchen ganz versagt. (Mit der Politik ist es kaum anders)."

Auf den ersten Blick könnte es scheinen, als sei dieses Ergebnis für den Vaterlandsfreund und für all unser Bemühen um staatsbürgerliche Erziehung geradezu niederschmetternd.

Aber die Erfahrungen der Kriegszeit haben doch deutlich gezeigt, daß es unserer Jugend an Vaterlandsliebe wahrlich nicht fehlt. Es ist also nicht so, daß ein psychischer Faktor, der nicht oder selten zum Gegenstand freier literarischer Bearbeitung gewählt wird, — im Seelenleben unserer Jugend nicht vorhanden wäre. Man kann vielmehr sagen: je mehr eine Wertschätzung natürlicherweise erwächst und als selbstverständlich gilt, umso stärker beeinflußt sie tatsächlich das Handeln, umso seltener aber wird sie zum Gegenstand der Reflexion und der Schriftstellerei. Es ist ja auch nicht notwendig, daß diejenigen die sittlichsten Menschen sind, die am meisten über sittliche Probleme reflektieren.

Aus dem allen ergibt sich aber die pädagogische Lehre, daß man vertrauen soll auf die naturwüchsige Entwicklung der Vaterlandsliebe, daß man die Jugend nicht drangsalieren soll mit einem Übermaß „patriotischer" Stoffe, daß man endlich auch nicht von einer Beschäftigung mit fremden Sprachen und Kulturen eine Schädigung ihres Deutschtums fürchten soll. —

Und nun noch eine abschließende Frage: Welche Bedeutung hat denn überhaupt die freie literarische Produktion für die Beurteilung der künftigen Entwicklung und Leistungskraft der Verfasser?

Man darf diese Bedeutung nicht allzu hoch anschlagen. Es gilt jedenfalls nicht der Satz, daß diejenigen, die als Jugendliche noch nicht frei produzieren, deshalb als unbegabt angesehen werden müßten, andererseits alle Produzierenden als hervorragend begabt. Im allgemeinen wird man sich dem Urteil Gieses anschließen können, das folgendermaßen lautet: „Es kann als sichergestellt gelten, daß alle Kinder und Jugendliche, die schon in frühen Jahren intensiv schreiben, irgendwie einmal intellektuell im Vordergrund stehen werden. Doch wäre es falsch, sogleich an eine Bedeutung in der Dichtung selbst zu denken. Es zeigt sich sehr häufig, daß gänzlich andere Gebiete den Autor später fesseln. Allerdings ist bei allen Autoren, die eine gewisse Tendenz schon früh in ihrer Dichtung verfolgen, anzunehmen, daß sie im Schriftstellern einmal ihren Beruf sehen werden."

Überhaupt ist das Buch Gieses geeignet, ein richtiges Verständnis und eine sachgemäße Würdigung der jugendlichen Schriftstellerei anzubahnen. Nicht als ob er und wir mit ihm deren künstlerischen Wert besonders hoch veranschlagten. Ich habe als Proben meist bessere Sachen ausgewählt, und auch diese enthalten doch gar viel Unreifes. Die wichtigen Gesichtspunkte, von denen aus dieses ganze Gebiet betrachtet werden muß, sind vielmehr der psychologische und der pädagogische. Hierfür aber ist das von Giese gesammelte Material sehr wertvoll, und es wäre wünschenswert, wenn die Forschung noch über ein weit reicheres verfügte. Mögen also in Zukunft jugendliche Autoren bei reifendem Kunstverständnis ihre früheren Produkte nicht dem Feuer überantworten, sondern dem „Institut für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung" (Kleinglienike bei Potsdam, Wannseestraße).



Über eine vereinfachte Intelligenzprüfung.

Von Th. Kehr.

Die Binet-Simonsche Methode der Intelligenzprüfung beruht bekanntlich auf dem Gedanken, für die aufeinanderfolgenden Lebensjahre der Schulkinder intellektuelle Normalleistungen festzustellen, dadurch ein System intellektueller Normalaufgaben für jedes Lebensjahr zu gewinnen, und zur Unterlage einer Gesamtprüfung zu benutzen. Eine Übersicht der Binetschen Tabelle befindet sich in Meumanns Vorlesungen über Exp. Pädagog. K II, S. 771 ff. Daselbst auch die neuere Intelligenz-Tabelle 1913 von Prof. Meumann, auf die ich gleichfalls verweise, da sie den folgenden Ausführungen zugrunde liegt.

Der Zweck der Intelligenzprüfungen war ursprünglich der, etwas über die Normalität oder Anormalität der Intelligenz eines Kindes und damit seine mögliche Zugehörigkeit zu einer normalen Schulklasse auszusagen. Diese Aufgabe war durch die Notwendigkeit gefordert, bei Überweisung von Kindern aus der Normalklasse in eine Hilfsklasse neben dem Urteil des Lehrers auch möglichst wissenschaftliche Berechtigung und Dokumente dazu zu besitzen, sowie auch solche Fälle zu einer Entscheidung zu bringen, die sich als Zweifelsfälle darstellen konnten.

Man mißt hier gewissermaßen die Intelligenzleistung eines Kindes an einer objektiv geforderten und in einzelnen Normalleistungen dargestellten Intelligenz, um das Mehr oder Weniger im Verhältnis zu dieser Normalintelligenz, d. h. den Grad der Höhe der zu prüfenden Intelligenz zu finden.

Es ist klar, daß man zum Zwecke dieser Messung eine möglichst exakte Durchführung der als Maßstab dienenden Tabelle anstreben muß; exakt sowohl in bezug auf das Alter des zu prüfenden Kindes als auch in bezug auf die allgemeinen Bildungseinflüsse, in denen es als in seinem Milieu zu leben gewohnt ist. Gerade die Verschiedenartigkeit der sozialen Umgebungswelt der Kinder bedingt es, daß man die Tabelle der Intelligenzfragen inhaltlich eigentlich von Ort zu Ort, oft von Schule zu Schule, je nach den häuslichen und örtlichen Verhältnissen der Kinder neu gestalten müßte, um dem Intelligenzmaßstab oder der Intelligenznormalität möglichst den allgemeinen Charakter der zu untersuchenden Intelligenzen zu verleihen. Ferner ist es bei diesem Zweck der Methode notwendig, die fortschreitenden Stufen und Abschnitte der Entwicklung der Intelligenz möglichst genau festzustellen und zu benutzen.

Daß man nun innerhalb der Gesamtmethode die verschiedenen Prüfungsabschnitte von Jahr zu Jahr legt und jedem Lebensjahr eine bestimmte Gruppe von Intelligenzleistungen zuordnet, hängt zum Teil mit der bereits genannten praktischen Aufgabe der Intelligenzprüfungen zusammen, nämlich dem Zwecke, der Entscheidung einer gewissen Klassenzugehörigkeit zu dienen. Auch wenn man etwa nur Klassenreife feststellen wollte, wäre eine Abstufung nach den Altersjahren oder Schuljahren erforderlich.

Stellt man also das Intelligenzalter als eine Funktion des Lebensalters dar, z. B.: das Intelligenzalter ist um ein oder um zwei Jahre dem Lebens-



alter voran bezw. zurück, so ist damit ein relativer Ausdruck der Intelligenzentwicklung gewonnen, der als grundlegendes Schema die Jahreseinteilung benutzt, die ihrerseits wieder durch die Schulpraxis gefordert war.

Es ist nun gar kein Zweifel, daß die Intelligenz eines Kindes im allgemeinen von Jahr zu Jahr fortschreitet, daß eine vergleichende Prüfung der Intelligenzleistungen eines späteren Jahres im allgemeinen gegenüber den Leistungen des vorangegangenen Jahres eine Entwicklung im Sinne des Fortschrittes darstellen wird; aber die praktische Durchführung der Intelligenzprüfung an zahlreichen Kindern des verschiedensten Alters führte mich doch zu der Einsicht, daß neben der Intelligenzprüfung nach Jahren eine gewissermaßen natürlichere Intelligenzabstufung einhergeht, deren Abschnitte keineswegs mit den einzelnen Lebensjahren zusammenfallen und deren einzelne Perioden im allgemeinen viel länger sind als ein einziges Jahr. Auch sind die Grenzen dieser Perioden nicht scharf anzugeben, können vielmehr nur durch größere Übergangszeiten bezeichnet werden.

Faßt man nun Kinder von 6 bis 12 Jahren ins Auge, und auch die 6 jährigen nur dann, wenn sie bereits in die Schule eingetreten sind, so ergeben sich 3 große Perioden der Intelligenzentwicklung. Die erste umfaßt das 6. und 7. Lebensjahr, die zweite das 9. und 10. Lebensjahr, die dritte das 12. Lebensjahr. Das 8. und 11. Jahr stellen die Übergangszeiten zu den folgenden Perioden dar. Man kann dies graphisch durch eine aufsteigende Kurve darstellen.

Diese Einteilung in 3 Gruppen ergibt sich aus der relativen Gleichartigkeit, mit der Kinder Intelligenzaufgaben lösen oder Intelligenzanforderungen erfüllen. Über diese Leistungen im einzelnen werde ich sogleich sprechen. Nach dieser Einteilung würde man innerhalb des Lebensalters von 6 bis 12 Jahren von 3 natürlichen großen Intelligenzjahren sprechen können, die sich den Lebensjahren überlagern, ohne sich ihnen genau anzupassen.

Um nun auf die empirische Begründung dieser Einteilung einzugehen, so ist zunächst auf die allgemeine Erfahrung hinzuweisen, die man bei der Durchführung der Intelligenzprüfungen macht, daß sich Antworten auf eine Frage in mehreren Lebensjahren fast gleichzeitig wiederholen. So macht es z. B. keinen großen Unterschied aus, ob ich die Definitionsfragen einem 6- oder einem 7 jährigen Kinde stelle. Sie werden im allgemeinen diese Fragen in einer der für sie alle typischen Weise beantworten. In diesem Alter sind beispielsweise auf die Frage: „was ist ein Stuhl?" die folgenden Antworten typisch — vorausgesetzt, daß überhaupt eine Antwort gegeben wird:

1. Das Kind deutet auf einen Stuhl und sagt vielleicht dazu: „das" oder: „das ist ein Stuhl".

2. Das Kind wiederholt einfach: „ein Stuhl" oder „Stuhl".

3. Die Antwort lautet: „zum Sitzen" oder: „wo man drauf sitzen tut".

4. „Aus Holz".

5. Die Antwort besteht in einer versuchten Beschreibung: „mit vier Füßen".



6. Bei 8jährigen Kindern darf man auch schon die Antwort erwarten: „ein Ding", „ein Möbel", „ein Gerät".

Bei 9- und 10jährigen Kindern, sowie auch bei den älteren ist es dagegen typisch:

1. entweder eine ausführlichere Beschreibung des Stuhles zu geben, mit Angabe der 3 wesentlichen Bestandteile: Sitz, Füße, Rückenlehne, oder

2. zu definieren: „ein Gegenstand, der zum Sitzen dient", „ein Möbel, das usw.", „ein Hausgerät, das usw.".

Es sind nun im ganzen zwei Momente, welche zu der Gruppenaufstellung führen: einerseits die typische Verschiedenheit der Antworten auf identische Fragestellungen, andererseits aber die fortschreitende Möglichkeit, neue und schwieriger werdende intellektuelle Leistungen zu vollbringen. So wird man beispielsweise ein Kind aus der ersten Gruppe vergeblich fragen, welches der Unterschied zwischen Geiz und Sparsamkeit, zwischen Irrtum und Lüge sei. In der zweiten Gruppe kann man dagegen schon eine richtige Antwort erwarten, besonders dann, wenn man die Frage konkreter gestaltet: also z. B. nach dem Unterschied zwischen einem geizigen und einem sparsamen Mann fragt. Für Kinder dieser Gruppe ist z. B. die Antwort häufig: „Ein Geiziger gibt gar nichts mehr her; ein Sparsamer gibt aber noch einem Armen etwas". In der dritten Gruppe begegnet es nicht selten, daß zuerst das Gemeinsame beider angegeben wird, und dann dieses durch eine Einschränkung näher bestimmt und geteilt wird; z. B.: „Beide sparen, aber ein Sparsamer gibt doch noch einem Armen etwas".

Die schwierigeren Intelligenzfragen werden im allgemeinen auch von Kindern der zweiten Gruppe nicht mehr beantwortet, sondern erst von denen der dritten Gruppe. Z. B., ob man jemanden mehr nach seinen Worten oder nach seinen Taten beurteilen soll. Konkret wird man diese Frage für die Kinder zweckmäßigerweise etwa folgendermaßen stellen: Wonach soll man sich mehr richten: nach dem was jemand sagt, oder nach dem was jemand tut? Die Antworten auf diese Fragen sind ebenfalls ziemlich typisch und gehen im allgemeinen dahin, daß man sich mehr nach dem richten soll was jemand tut, weil das was er sagt, auch gelogen sein kann. Über das Urteil der Kinder in solchen Fällen werde ich noch in einer besonderen Arbeit sprechen.

Typische Verschiedenheit der 3 Gruppen bei der identischen Aufgabe liegt zum Beispiel beim Bildbeschreiben vor. In der ersten Gruppe herrscht die Tendenz, das Einzelne aus dem Bilde zu nennen. Gewöhnlich wird allerdings zu allererst irgendein größerer Zusammenhang genannt, z. B.: ein Mann und ein Junge ziehen eine Karre. Alsdann verfällt das Kind in der Regel auf die Aufzählung einzelner Gegenstände. In der zweiten Gruppe werden im allgemeinen nur noch die Gegenstände im Zusammenhang mit anderen angegeben, bezw. es werden einzelne Bilddetails, d. h. Eigenschaftsangaben gemacht, die entweder mehr räumlicher und sachlicher Art oder mehr innerlicher Art sein können. In der dritten Gruppe liegt in der Regel ein Erkennen des Totalzusammenhanges vor und, wenigstens anfänglich, ein Beziehen des Details auf diese Sinneinheit des Ganzen.



Ehe ich nun eine Gesamtgruppierung von Tests in den beabsichtigten 3 Abteilungen gebe, möchte ich zu dieser Idee der Dreiteilung noch das folgende bemerken.

Es ist schon öfters darauf hingewiesen worden, daß die Intelligenzprüfungen neben dem Zweck der Grad- oder Maßbestimmung in besonderer Weise dem der Typenbestimmung der Intelligenz eines Kindes dienen können. Dabei kommt es also, wie das Wort schon sagt, vor allem darauf an, die innere, qualitative Eigenart des Denkens eines Kindes, d. h. seine Denkverfassung festzustellen. Z. B. ob es phantasiebegabt ist, ob es leicht kombinatorisch denkt, ob es in abstrakter oder in gefühlsmäßiger Weise die Zusammenhänge erblickt, ferner wie es sich mit der visuellen, akustischen, taktilen und motorischen Einstellung bezüglich der Vorstellungsweise verhält, ob das Kind ein gutes oder schlechtes Gedächtnis hat, ob es sprachliche oder zeichnerische Begabung besitzt usw.

Wenn man sich längere Zeit mit der Anwendung der Methode der Intelligenzprüfung befaßt, so erkennt man, daß eigentlich gerade dies die nächstliegende und zuerst sich abhebende Bedeutung dieser Untersuchungen ist, ein analytisch entfaltetes Bild über die Eigenart des Denkens des betreffenden Kindes in den verschiedenen intellektuellen Bezirken zu geben. Gerade hierbei erscheint es nun durch die Erfahrung geboten und relativ leicht durchführbar, sich einer vereinfachten Methode zu bedienen, und zwar in dem Sinne vereinfacht, daß nicht eine von Jahr zu Jahr abgestufte Tabelle neuer oder andersartiger Intelligenzleistungen verwendet wird, weil das Wachsen und die Variation der Intellektualpotenzen selbst sich in weit weniger typischen Ausprägungen darstellt, als daß sich jedem Lebensjahr eine solche zuordnen ließe.

Wo daher nicht der strenge Zweck der Vergleichung des Intelligenzstandes mit dem bereits erreichten Lebensalter gefordert wird, wo vielmehr die Hauptabsicht auf einen Einblick in die typische Verfassung der Denkweise überhaupt vorliegt, da vor allem scheint eine in wenige Hauptgruppen gegliederte Skala von Intelligenztests am Platze, welche Gliederung sich als eine Dreiteilung darstellen dürfte. Ich versuche nun in folgendem das Schema einer solchen Tabelle mit der durchgeführten Einteilung in 3 Gruppen zu geben, wobei ich mich des Materials, das in den bisherigen Intelligenztabellen verwendet worden ist, bediene und mich vor allem auf die Tests der Meumannschen Skala stütze. Die einzelnen Tests, wie sie in den drei Gruppen auftreten, decken sich dabei weitgehend sowohl ihrer Form als ihrem Inhalt nach. Die wesentliche Unterscheidung und Gruppenbedeutung erhalten sie in der Hauptsache durch die Art und Weise ihrer Lösung von seiten des Kindes.

1. Stufe.

1. Ordnen von 5 gleichaussehenden Gewichten der Schwere nach.
   Der Test wird von den 6 jährigen Kindern häufig, von den 7 jährigen in der Regel gelöst. Die jüngsten Kinder sind dabei oft äußerst vorsichtig und zaghaft; bei 7- und besonders bei 8 jährigen Kindern dagegen ist gewöhnlich schon Sicherheit vorhanden.



2. Benennen von Farben.
   Große Verschiedenheit je nach dem Milieu, in welchem die Kinder sich bewegen. Die Hauptfarben blau, gelb, rot, grün sind im allgemeinen bekannt.

3. Unterscheiden von Stoffen.
   Ebensolche Verschiedenheit nach dem Milieu. Die gebräuchlichsten Stoffe (Papier, Leder, Tuch), ferner die gebräuchlichsten Metalle: Eisen, Silber, Kupfer, in der Regel bekannt.

4. Zeitliche Orientierung der Begriffe von abend, morgen, heute, gestern, früh, spät, früher, später, alt, jung, die Jahreszeiten werden sinnvoll gebraucht.

5. Räumliche Orientierung (rechts, links, oben, unten, groß, klein, größer, kleiner, draußen, innen).

6. Abzeichnen nach Vorlage und aus der Erinnerung Quadrat: Rhombus, schwierigere Figuren siehe Meumann, Experiment. Pädagogik II, 138.
   Große individuelle Verschiedenheiten in der Lösung.

7. Gedächtnisprüfung. Vermittels Zahlen, Buchstaben oder Sätzen.
   Im allgemeinen werden 5, oder 6 Zahlen im unmittelbaren Behalten wiedergegeben.

8. Bildbeschreibung. Tendenz: Hervorhebung des Einzelnen. Häufig wird jedoch an erster Stelle eine auffallende Zusammenstellung im Bilde gefunden und angegeben.

9. Definition von bekannteren Gegenständen: Stuhl, Tisch, Gabel, Messer, Puppe, Pferd, Soldat, Schutzmann.
   Verschiedene Definitionsarten: Angabe des Zweckes, des Stoffes, der Form, der Bestandteile; häufig auch im Sinne der Benennung, so daß der entsprechende Gegenstand gezeigt oder gesucht wird.

10. Aus 2 Worten einen Satz bilden. z. B. Himmel-rot; Esel-Schläge usw.

11. Einfachere sinnlose Sätze beurteilen. z. B. ich habe drei Brüder, Ernst, Paul und ich. Weitere Beispiele.

2. Stufe.

1. Farben; auch Zwischenfarben sind bekannt.

2. Stoffe; auch fremdere Stoffe sind bekannt.

3. Zeichnen nach der Erinnerung; Ausschneideversuch (Entfaltungsversuch, s. Meumann Exp. Päd. II, 169. Der Test ist für die Kinder, auch für die der dritten Stufe, schwer. Immerhin teilweise Lösung).

4. Gedächtnisprüfung. 5—6 Ziffern; sicherer und leichter als in der vorgehenden Stufe.

5. Bildbeschreibung. Zusammenhänge in dem Bild werden aufgefaßt, Eigenschaften der Gegenstände mit angegeben.

6. Definitionen. Zuordnung des Gegenstandes zu seiner Gruppe; z. B. ein Stuhl ist ein Gerät, das zum Sitzen dient; der Soldat ist ein Mann, der ein Gewehr hat und in den Krieg zieht.

7. Aus 2 und 3 Worten einen Satz bilden. 3 Worte z. B.: Hamburg—Hafen—Geld; schwerer: Hamburg—Elbe—Reichtum.



8. Intelligenzfragen z. B. Unterschied zwischen einem Geizigen und einem Sparsamen; zwischen Irrtum und Lüge.

9. Reimwörter finden zu gegebenen Worten.

10. Ergänzen von Textlücken.

3. Stufe.

1. Farben.

2. Stoffe.

3. Zeichnen; Ausschneideversuch.

4. Gedächtnisprüfung mit 6 Ziffern; sichere Gedächtnisarbeit.

5. Bildbeschreibung. Versuch von Gesamtbeschreibungen, wobei häufig entweder mit einem zeitlichen Umstand begonnen wird: „Es ist Nacht"; oder mit einem räumlichen: „Eine Bank steht an der Straße"; oder mit einem sonstigen Moment z. B. „ein Mann und eine Frau sitzen in einer kalten Winternacht auf einer Bank. Sie frieren, usw.

6. Definitionen. Abstrakta: Sünde, Mitleid, Familie.

7. Aus 3 Worten einen Satz bilden.

8. Intelligenzfragen. z. B. Wenn man sich über jemand eine Meinung machen will, weshalb soll man alsdann mehr auf das achten, was er tut, als auf das, was er sagt?

9. Sittliches Urteil: Unterschied zwischen Vorsatz und Unabsichtlichkeit. Weshalb soll man eine böse Tat, die im Zorn geschieht, eher entschuldigen, als eine, die mit Absicht geschieht?

10. Reimwörter finden.

Diese Ausführung der 3 Stufen soll keine vollständige, sondern nur eine beispielsmäßige sein. Immerhin habe ich darin diejenigen einzelnen Testarten zusammengestellt, die sich mir stets als die bedeutungsvollsten gezeigt haben, um einen ersten Gesamtüberblick über den Intelligenzstand einer der drei Gruppen, beziehungsweise zu deren oberer oder unterer Grenze zu erhalten. Entsprechend dem mehr praktischen Zweck, habe ich es dabei vermieden, eine zahlenmäßige Auswertung vorzunehmen, suchte vielmehr durch Synthese der einelnen Leistungen eines Kindes ein Gesamtbild der intellektuellen Leistungsfähigkeit zu gewinnen. Dies war um so leichter möglich, als ich diese Leistungsfähigkeit von vornherein gleichsam nur in einem und demselben Rahmen betrachtete, d. h. daß mir die Zuordnung zu der ersten oder zweiten oder dritten Gruppe durch das Lebensalter schon gegeben oder doch rasch zu entscheiden war, oder daß ich mich, wenn sich die Intelligenz eines Kindes über zwei Gruppen verteilte, doch in demselben Prüfungsraum bewegte, da ja die verschiedenen Gruppen formal wenig voneinander abweichen. Bei gegebener und relativ festliegender Form ist es aber leichter, das Auf und Ab der Intelligenzhöhe und die charakteristischen Seiten der Intelligenzfähigkeit zu erfassen.

Wo, wie bei der dargestellten Methode, für die Einordnung der Kinder ein so breiter Raum geboten ist, wie ihn jede einzelne Gruppe darstellt, da ist es natürlich nicht möglich, engere Zuordnungen zu den einzelnen Lebensjahren zu machen und die Intelligenz als eine Funktion des Lebensalters auszudrücken. Dagegen ließe sich näherungsweise die Intelligenz



durch die Intelligenzstufen selbst ausdrücken. Zugehörigkeit zur ersten Stufe wäre Intelligenzgrad 1, zur zweiten Intelligenz 2, zur dritten Intelligenz 3. Es würde alsdann 1 + oder 1 —, bezw. 2 + und 2 — bedeuten können, daß sich die Intelligenz der oberen oder der unteren Grenze der Gruppe nähert. 1 1/2, 2 1/2 würden bedeuten können, daß die Intelligenz ihrer Entwicklung nach bereits stark in die nach oben angrenzende Gruppe hineinfällt.

Aus folgender Tabelle sind alsdann die zahlenmäßigen Zuordnungen ersichtlich:

Lebensalter	Intelligenzstufe
6 und 7	1 ∓
8	1 1/2
9 und 10	2 ∓
11	2 1/2
12	3

Doch, um dem Charakter dieser nur praktischen Methode gerecht zu bleiben, sollte sich auch dieser zahlenmäßige Ausdruck der Intelligenz als 1, 1 1/2, 2 usw. nicht durch eine numerische Verrechnung der einzelnen Tests ergeben, sondern wiederum nur Urteilsausdruck über das Gruppenbild, bezw. über den Gruppeneindruck sein, den der Untersuchende von dem Kind gewonnen hat.

Da aber, wie gesagt, durch die angeregte Methode der Intelligenzprüfung von vornherein überhaupt nicht an eine zahlenmäßige exakte Bestimmung gedacht ist, vielmehr nur eine kleine Vereinfachung der üblichen Methode zum Zwecke der systematischen Gewinnung eines praktischen Urteils über die Intelligenzbeschaffenheit eines Kindes, so sind auch zahlenmäßige Angaben im Grunde genommen diesem vereinfachten Schema fremd.

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

An die deutsche Jugend im Weltkrieg 1914 wendet sich Prof. Eugen Kühnemann in einer begeisternden Rede (abgedruckt in der New-Yorker Staatszeitung) u. a. mit folgenden Worten:

„Wißt Ihr, was die Tragik der Jugend in den Jahrzehnten seit der Reichsgründung gewesen ist? Ihr meint, daß das Dasein immer schwerer für Euch wurde und immer härter die Anforderungen, denen Ihr zu genügen hattet? Oder daß von allen Genüssen dieser reichen Welt zu Euch so wenig kam und das Wenige zuweilen nur um den Verlust der Seele? O nein, meine Brüder, das ist es nicht. Dies ist es, daß Ihr keine Idee besaßet, für die Ihr leben konntet mit allen Kräften Eurer Seele. Euch war das wahre Glück der Jugend, das einzige Glück wahrer Jugend versagt: für eine große Sache zu leben oder zu sterben. Das Leben hat seine Jugend



zurückbekommen, denn es besitzt wieder eine Idee, die allem Streben leuchtet. Es ist die größte Idee, für die je eine deutsche Jugend gelebt hat und gestorben ist. Ihr sollt das Vaterland retten. Ja, mehr als das: Ihr sollt das wahre eigentliche Deutschland schaffen. Der Gedanke Deutschland will sich durch Euch erfüllen.

Burschen heraus! Glücklich seid ihr, meine Freunde, meine jungen Brüder! Das Schicksal der Welt liegt auf euren Gewehren, euren Schwertern. Die alte Erde bebt bis in ihren letzten Winkel. Bis nach China, Indien, Japan gären die Völker. Man darf sagen, es lebt kein Mensch auf Erden, der nicht die Erschütterung am eigenen Leibe und an der eigenen Seele fühlte. Soweit die Arbeit deutscher Menschen und deutscher Gedanken gedrungen, steht ihr Schicksal in Frage. Auch über Deutschamerika, auch über den deutschen Geist in China wird durch eure Schlachten entschieden. Ob es eine Zukunft des Deutschtums in der Welt geben soll, ob die Zukunft der Welt in einem ihrer herrschenden Gedanken deutsch sein wird, — das ist die Frage, die ihr beantwortet durch Taten. Nie war es eine solche Ehre, ein Deutscher zu sein. Ihr seid keine Nachkommen, — wenn nicht alles täuscht, seid ihr der Beginn eines neuen Weltalters. Fühlt und bewährt die Würde, die euch verliehen ist. Ihr seid der Morgen eines neuen Tages für die Menschheit.“

Die Bewährung der Wandervögel im Kriege wird von Walter Hammer in der Halbmonatsschrift „Der Vortrupp“ mit folgenden Ausführungen gerühmt und erklärt: „Fast alle mehr als 16 Jahre alten Wandervögel haben sich als Kriegsfreiwillige gestellt, soweit sie nicht bereits dem Heeresverbande angehörten. Kein Wunder, daß nur verschwindend wenige von ihnen als felduntauglich zurückgewiesen zu werden brauchten. Sind es doch durchweg frische Kerls, abgehärtete Naturen, die an Anstrengungen und Lagerleben gewöhnt, sich im Felde sicher gut bewähren und sich auszeichnen werden. Und vor allem wird es bei den ungeheuren körperlichen und seelischen Anstrengungen, die ein Feldzug mit sich bringt, für unsre Wandervögel von unersetzlichem Wert sein, daß sie sich durch keinerlei Genußgifte krank und nervenschwach gemacht haben. Zu den körperlichen Vorzügen, deren sich der Wandervogel dank seiner geradezu spartanisch harten Lebensweise und seinem anspruchslosen Wanderleben erfreuen darf, kommt noch die Selbständigkeit im Denken und Handeln hinzu, zu welcher der Wandervogel seine Freunde in mustergültiger Weise erzieht. So also, mit scharfen, ungetrübten Sinnen, mit ungeschwächter Kraft und echt soldatischem Pflichtbewußtsein setzen sich unsere ins Feld gezogenen Wandervögel für ihre Heimat ein, die sie auf ihren Fahrten lieben gelernt haben. Schwerer aber wiegen noch die ideellen Werte, mit denen der Wandervogel ins Feld zieht und draußen seine Kameraden beschenken darf. Hoch anzuschlagen sind insbesondere die Lebensweisheiten, die sich dem Wandervogel nach und nach erschlossen haben. Zu denken ist da namentlich an die Kenntnisse des Wandervogels um die Ernährungs- und Alkoholfrage und um gesunde Lebensart überhaupt. Doch weiter wirkt der Wandervogel in nicht zu unterschätzender Weise schon inmitten der kriegerischen Zerstörungen



als Kulturpionier und aufbauender Volkserzieher: Er bringt seinen Kameraden das Volkslied mit, seine schönen Soldatenlieder, seine kräftigen alten Landsknechtsweisen und seine Scherzlieder. Wieviel Begeisterung und Frohsinn mag der Wandervogel damit schon im Militärzuge, in der Kaserne und im Lager verbreitet haben!"

Eine Kundgebung an die Lehrervereine in den neutralen und feindlichen Ländern ist in vier Sprachen von den Geschäftsführenden Ausschüssen des deutschen Lehrervereins und des Katholischen Lehrerverbandes des Deutschen Reiches ausgegangen. Sie lautet: „Der Deutsche Lehrerverein mit 130000 und der Katholische Lehrerverband des Deutschen Reiches mit 25000 Mitgliedern erheben als die berufenen Vertreter der deutschen Volksschullehrer Protest gegen die in der Presse der feindlichen Staaten verbreiteten Berichte über angebliche Schandtaten und Grausamkeiten der deutschen Soldaten in Feindesland. Wir deutschen Volksschullehrer fühlen uns zu diesem Einspruch berufen, weil das deutsche Volksheer zum weitaus größten Teil durch die deutsche Volksschule hindurchgegangen, dort von den deutschen Volksschullehrern unterrichtet und von ihnen nicht nur im nationalen, sondern auch im Geiste der Humanität erzogen worden ist.

Ein Blick auf Deutschlands Volksbildung und ihre festeste Grundlage, die deutsche Volksschule, sollte vorurteilslos Denkende allein schon davon überzeugen, daß jene Berichte von zuchtlosen Greueltaten der deutschen Soldaten zu den nichtswürdigen Verleumdungen gehören, die das deutsche Volk in diesem Kriege erdulden muß. Bei keinem unserer Gegner ist das Volksschulwesen so aufgebaut wie in Deutschland; weder in England noch in Frankreich, weder in Belgien noch in Rußland ist der allgemeine Schulzwang so restlos durchgeführt, ist die erziehliche Einwirkung auf die Jugendlichen zwischen der Schulentlassung und ihrem Eintritt in das Heer so organisiert, die Vorbildung der Lehrer für ihr Amt so umfassend und gründlich, nirgends dringt die freiwillig geleistete Volksbildungsarbeit so tief in die untersten Volksschichten hinein wie bei uns. Alle Kulturstaaten der Welt haben das anerkannt — auch unsere Feinde —, wenn sie seit Jahrzehnten ihre Pädagogen zum Studium des Volksschulwesens nach Deutschland schickten und diese — in ihrer Heimat zurückgekehrt — in zahlreichen Kundgebungen, vor allem aber in der praktischen Anwendung des in Deutschland Gelernten im heimatlichen Schulwesen die Vortrefflichkeit der deutschen Volksschule und der deutschen Volksbildungsarbeit bezeugten. War es doch auch ein Ausländer, der das Wort prägte, Deutschland sei das Land der Schulen und Kasernen. Ein aus diesen vorbildlichen Schul- und Erziehungsanstalten hervorgegangenes Volksheer ist nicht der barbarischen Taten fähig, die ihm nachgesagt werden, steht in seiner Menschlichkeit nicht hinter den Heeren der Staaten zurück, die auf dem Gebiete der Volksbildung von Deutschland gelernt haben. Die Wirkung einer so umfassenden Volkskultur und die in den deutschen Volksschulen gepflegte religiöse Gesinnung schützen den deutschen Soldaten vor Schändlichkeiten gegen Wehrlose, vor unnötigen Grausamkeiten gegen seine Feinde, schützen ihn davor, das Rote Kreuz zu beschießen, Verwundete zu verstümmeln und Lazarette



niederzubrennen. Sie entheben die deutsche Regierung der Notwendigkeit, zu der die französische Regierung sich gezwungen sah, als sie in einer besonderen Proklamation ihre Soldaten daran erinnern mußte, daß auch die Feinde menschlich zu behandeln seien.

Die Feinde unseres Volkes werden wir durch unsern Protest nicht überzeugen und künftige Unwahrheiten über angebliche Greueltaten der deutschen Soldaten nicht verhindern können. Denn auch diese Lüge ist eine Waffe der Unmoral und Unkultur, die unsere Gegner in diesem Kriege in Ermangelung einer besseren benutzen. Wir wenden uns aber an unsere Amtsgenossen in den außerdeutschen Ländern. Sie, deren Lebenswerk das unsere ist, bei denen wir darum Verständnis für den Zusammenhang zwischen Volksbildung und humaner Kriegführung voraussetzen dürfen, sie, die zum Teil unser Volksschulwesen aus eigener Anschauung oder doch aus Schriften kennen, — sie werden überzeugt sein, daß die Behauptungen unserer Feinde von der barbarischen Kriegführung der deutschen Soldaten mit der Blüte des deutschen Volksschulwesens und dem Stande der deutschen Volksbildung unvereinbar und schändlich erlogen sind."

Zur Beobachtung des Schulkindes im Elternhause gibt vortreffliche Anregungen und Anweisungen eine Studie, die dem 6. Berichte der II. Höh. Schule für Mädchen in Leipzig beigegeben ist. Die Bearbeiter sind Prof. Dr. R. Tränkmann und Schulrat Prof. Dr. H. Gaudig. Die Verfasser gehen von der Anschauung aus, es dürfe die Erziehung nicht länger mehr bloße „Schulmeisterangelegenheit" sein, sondern müsse wieder gemeinsame ernsteste Angelegenheit aller an der Erziehung beteiligten Kreise unseres Volkes werden, müsse vor allem im engsten Zusammenschluß und in planmäßiger Zusammenarbeit von Schule und Haus geschehen. Wichtig zu solchem gemeinsamen Tun aber ist die wechselseitige Aufklärung und Belehrung über die Eigenart der vom Hause den Schulen anvertrauten Kinder. Freilich darf dabei die Schule nicht die Eltern bevormunden wollen oder sie zu unliebsamer Tätigkeit nötigen. Die von Tränkmann und Gaudig ausgearbeiteten Fragengruppen zur Beobachtung der Kinder werden darum den Schuleltern ohne die Einforderung einer Antwort in die Hand gegeben; sie sollen ohne Zwang dem Meinungsaustausch zwischen Lehrer und Eltern eine sicherere Grundlage als seither geben. Das große Beobachtungsgebiet ist für die beabsichtigten Zwecke in folgender Weise gegliedert worden:

A. das körperliche Leben der Schülerin;

B. das seelische Leben der Schülerin, wie es sich zeigt
  I. bei ihrer Arbeit im Hause;
  II. in ihrer Muße;
  III. in ihrem Gemeinschaftsleben;

C. die allgemeine Natur der Schülerin:
  I. ihre allgemeine geist-leibliche Eigenart;
  II. ihre allgemeine Stellung zu Leben und Welt, ihre werdende Lebens- und Weltanschauung;
  III. ihr allgemeines Verhältnis zu sich selbst.



Es seien als Proben aus der bemerkenswerten Arbeit der Abschnitt B II vollständig wiedergegeben und aus dem Teile C I eine bezeichnende Fragengruppe herausgehoben.

Die Schülerin im Gemeinschaftsleben.

1. a) Das Verhältnis der Schülerin zu den autoritativen Personen in Haus und Schule.

Wie ist das Verhältnis der Schülerin zu diesen Personen geartet? Was tritt im Verhältnis der Schülerin zu den Eltern besonders hervor? (Liebe, Vertrauen, Hochachtung, Stolz auf die Familie und ihre Tradition usw). Nimmt sie teil an dem persönlichen und beruflichen Leben der Eltern? Welcher Art sind die Beziehungen der Schülerinnen zu den Lehrern und Lehrerinnen? (Mehr äußerlich oder mehr innerlich? Mehr verstandes- oder mehr gefühlsmäßig? Welcher Zug tritt in den Beziehungen besonders heraus? Ist „Schwärmerei" im Spiele? usw. usw.). Wie wirkt die Beziehung der Schülerin zu Lehrern und Lehrerinnen auf das Verhalten zu den Eltern?

b) Das Verhältnis der Schülerin zu den ihr gleichgestellten Personen (Geschwistern, Mitschülerinnen).

Welche Stellung nimmt die Schülerin zu ihren Geschwistern ein? Hat sie das Gefühl der Zusammengehörigkeit mit ihnen? Ist sie verträglich, hilfsbereit? (Vergl. Arbeit und Spiel.) Ehrt sie das Recht der einzelnen Geschwister? Spürt man an ihr den Segen, Geschwister zu haben? Steht sie vereinzelt unter den Geschwistern und Mitschülerinnen? Hat sie in der Schule besondere Freundschaften? Unter welchen Motiven werden sie eingegangen? Beobachten die Eltern den Einfluß dieser Freundschaften auf die Schülerin genauer? Spüren sie einen intellektuellen, moralischen oder gesellschaftlichen Einfluß dieser Freundschaften auf die Schülerin? Führt die Schülerin in der Klasse oder wird sie geführt? Gibt oder nimmt sie hier überwiegend? Liegt ihr etwas an der Förderung der andern? Besitzt sie Gefühl für Klassengemeinschaft, hat sie Klassengeist? Hat sie das Gefühl der Verantwortlichkeit für Ruf und Leistung der Klasse? Pflegt sie Verkehr mit Klassengenossinnen auch außerhalb der Schule?

c) Das Verhältnis der Schülerin zu den dienenden Personen in Haus und Schule.

Wie stellt sie sich im allgemeinen zu den Dienstboten? Besitzt sie Neigung oder Abneigung zu ihnen? Hält sie Freundschaft mit ihnen? Betont sie die sozialen Unterschiede und den Bildungsunterschied im Verkehr mit ihnen? Welche Umgangsformen entwickelt sie den Dienstboten gegenüber? Welches Maß und welche Art der Hilfe verlangt sie von ihnen? Schätzt sie die Arbeit der Dienstboten? Welchen Einfluß haben die Dienstboten auf die Schülerin? Merkt man den Umgang mit ihnen an der Sprache und den Gesellschaftsformen der Schülerin? Lassen sich moralische Wirkungen des Umgangs beobachten im Guten und im Schlechten? usw.



d) Das Verhältnis der Schülerin zur „Ordnung“ in Schule und Haus.

Wie steht sie zur Ordnung und zu den Gesetzen des Hauses und der Schule? Muß sie oft daran erinnert werden? Widerstrebt sie der eingeführten Ordnung? Aus welchen Gründen? Ist es nur Eigensinn? In welcher Weise fügt sie sich der Ordnung? Folgt sie widerwillig — gewohnheitsmäßig — aus innerer Überzeugung?

2. Das Verhältnis der Schülerin zu den Gemeinschaften der höheren Ordnung.

Denkt die Schülerin über diese Beziehungen nach? Ist sie sich klar über ihre Rechte und Pflichten den Gemeinschaften gegenüber? Läßt sich an ihr ein Hineinwachsen in soziale Betätigung beobachten? Welche Gründe treiben sie zu sozialer Betätigung? Bahnt sich bei ihr etwa das Gefühl der Mitverantwortlichkeit der Glieder für die Gemeinschaften an? Begnügt sie sich mit äußerlichen Beziehungen zu ihnen? Sind ihre Beziehungen zu den Gemeinschaften nur periodisch belebt, etwa nur bei besonderen Festen und zu besonderen Zeiten? Lebt sie bereits in gewissem Maße das Leben der Gemeinschaften mit? Wie feiert sie die Feste dieser Gemeinschaften? Läßt sich eine tiefere Wirkung dabei an ihr beobachten? Wie wirken z. B. patriotische Feiern auf sie? (Spricht sie darüber? Feiert sie innerlich mit? Nimmt sie Lebenswerte aus ihnen?) Erlebt sie Wandlungen ihres Verhältnisses zu den höheren Gemeinschaften? Treten diese plötzlich auf, unter großen Erschütterungen oder in langsamer Umbildung? Hat sie besondere Anschauungen über ihre künftige praktische Stellung innerhalb dieser Gemeinschaften (z. B. über ihren Beruf? Welches sind ihre Ideale auf den verschiedensten Gebieten des Gemeinschaftslebens? Tragen diese bei ihr persönliche Färbung? Wechselt sie ihre Ideale? Welche Gründe hat sie dann dafür?

Die urteilende Schülerin.

Wie kommt die Schülerin zum Urteilen? Von sich aus oder durch Anstoß von außen? — Welches sind die Motive zum Urteilen? (Wunsch, sich geltend zu machen? . . .) — Worüber urteilt die Schülerin von sich aus? (Sachen — Geschehnisse — Personen — Einrichtungen [Schule usw.] — Ideen). — Zeigt sich die Neigung zu Werturteilen? — Sind die Urteile meist sachlich richtig, halbrichtig, falsch? — Welches sind die Gründe für geringwertige Urteile? (Unzulängliche Wahrnehmung? Unzulängliche Verarbeitung des Wahrgenommenen? Einwirkung der falschen Analogie? Voreiligkeit? Befangenheit? Abhängigkeit von anderen?) — Ist die Schülerin vorsichtig im Urteil? Zeigt sich eine Neigung zu problematischen oder apodiktischen Urteilen? Neigt die Schülerin mehr zu positiven oder negativen Urteilen? — In welcher Richtung neigt das Urteil der Schülerin zu Fehlerhaftigkeit? (Übertreibung? Verallgemeinerung?) — Wird die Schülerin durch ihr Wollen (ihre Absicht, ihr Handeln) in ihrem Urteil beeinflußt? Hat das Urteil selbst bisweilen den Charakter eines Willensentschlusses? (Schwanken der Schülerin im Urteil. Mangel an Entschlußfähigkeit). — Wird sie durch ihr Gefühl (ihre Affekte) beeinflußt? Durch



welche besonders? (Angst, Zuneigung, Abneigung, Parteistellung usw.). — Ist die Schülerin in ihrem Urteil leicht autoritativ beeinflußbar (durch wen?). — Ist das Gefühl, der Wille der Schülerin beim Aussprechen der Urteile beteiligt? — Steht die Bildung des Urteils unter dem bestimmenden Einfluß des Gewissens? Zeigen sich Grundsätze, gleichbleibende Maßstäbe? Wer und was dient ihr als Maßstab? (Mitschülerinnen, Lehrer, ideale Personen). Ist das Urteil stark ichbetont? — Ist die Schülerin zur Verantwortung bereit? — Wie ist die sprachliche Form des Urteils? Korrekt oder inkorrekt? Schablonenhaft oder frei? Zeigt die Auswahl der Ausdrücke den Einfluß des Gefühls und des Willens? (gefühls- und willensbetonte Ausdrücke). — Wie verhält sich die Schülerin, wenn Instanzen gegen das gefällte Urteil auftreten? Erkennt sie leicht die negativen Instanzen, oder verschließt sie sich der Erkenntnis der Negativität? Ist sie bereit, ihr Urteil erneut zu prüfen? (Gefühlslage bei der Nachprüfung.) Fühlt sie Reue bei falschen (namentlich bei lieblosen) Urteilen? — Beeinflussen die Urteile das Fühlen und Handeln der Schülerin? Oder sind die Urteile wirkungslos, weil das Gefühl und der Wille eigene Wege gehen? — Hat die Schülerin Gedächtnis für ihre Urteile, oder vergißt sie sie leicht, so oft Selbstwiderspruch auftritt? Entstehen Reihen, Komplexe von Urteilen? Zeigt sie Neigung zu koordinierender oder subordinierender Urteilsbildung? Werden die Urteile schlußmäßig verbunden? — Sucht die Schülerin andere Personen (Kinder, Erwachsene) für ihr Urteil zu gewinnen? Mit welchen Mitteln? Sucht sie zu überreden? Sucht sie zu überzeugen? Drängt sie ihr Urteil auf?

Literaturbericht.

Anton Herget, Die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart. I. Teil. Verlag von A. Haase in Prag, Wien, Leipzig. 94 S.

Um die reizvolle Aufgabe, im pädagogischen Antlitz unserer Zeit zu lesen, hat sich Anton Herget, der Herausgeber der Monatsschrift „Schaffende Arbeit und Kunst in der Schule“ und der Verfasser einer nicht eben belanglosen „Psychologie und Erziehungslehre“, weniger gründlich bemüht, als es seither von dem und jenem Berufenen schon geschehen ist. Vor allem fehlt die philosophische Perspektive und die Eingliederung der neuen pädagogischen Bestrebungen in die großen Umwälzungen, die unsere Tage auf fast allen bedeutsamen Gebieten des kulturellen Lebens sehen. Mag sein, daß die Darstellungen Hergets darum nicht in die Tiefe gedrungen sind, weil sie aus Vorbereitungen auf einen Lehrerfortbildungskursus, der sich wohl nur auf eine gröbere Überschau einstellte, herausgewachsen sind.

Die erste Betrachtung widmet der Verfasser dem bedeutsamen Problemkreis der Arbeitsschule. Ihr wesentliches Merkmal findet Herget nach der heute fast allgemein durchgedrungenen Anschauung nicht mehr wie in den Anfängen der Bewegung im werkunterrichtlichen Betriebe, sondern in der Erregung der Eigentätigkeit des Schülers. Gleichwohl tritt in dem Bilde, das Herget von den Bestrebungen zur Verwirklichung der Arbeitsschulidee zeichnet, die Handbetätigung — „keineswegs die Hauptsache, ... wohl aber in vielen Fällen Unerläßliches —“ ungebührlich in den Vordergrund, und die geistvollen didaktischen Gedanken Gaudigs, die eine vergeistigte Form der Arbeitsschule vertreten und denen ganz sicher die Zukunft gehören wird, werden mit ein paar kümmerlichen



Hinweisen abgetan. Übrigens: So sehr die dabei von Herget angeführten Schriftstellen auch die Gegensätze zwischen Kerschensteiner und Gaudig zu mildern scheinen, sind die Anschauungen der beiden Führer in Wirklichkeit doch so grundverschieden, daß es für die so dringlich notwendige Begriffsklarheit in unserem pädagogischen Denken förderlicher erscheint, die Unterschiede eher verschärft herauszuarbeiten als sie zu verwischen, und dies umso mehr, als sowohl Gaudig wie Kerschensteiner — was wir aus eingehenden wissenschaftlichen Unterhaltungen mit ihnen wissen — bei aller wechselseitigen Wertschätzung die Vermittelungsbestrebungen entschieden ablehnen. Sehr oberflächlich ist von Herget den Wurzeln der Arbeitsschule nachgegraben worden. Was er (S. 10 u. 11) an Begründung der Handbetätigung durch die moderne psychologische Forschung vorbringt, ist so dürftig und sogar fehlerhaft („Erst durch das Abtasten der Dinge erlangen wir eine Vorstellung des Körperlichen ..."), daß es keinesfalls genügt — wie dort gemeint wird —, Gegner zu bekehren: es wird ihnen vielmehr eher in die Hände arbeiten.

Glücklicher ist Hergets Darstellung der Kunsterziehung, jener vor einem Jahrzehnt so anspruchsvoll und stürmisch auftretenden Bewegung, über deren greifbare Wirkungen man sich ja keinen Täuschungen hingeben sollte. Hier hat der Verfasser klar die Entwicklungslinien aufgedeckt, hat den Wirkungsbereich des kunsterzieherischen Gedankens umschrieben und hat in dem Abschnitt von der Bildbetrachtung und der Erziehbarkeit des ästhetischen Urteils die Ergebnisse der experimentell psychologischen Untersuchungen einigermaßen genügend in seine Ausführungen hineingearbeitet. In dem und jenem Punkte steht unsere Meinung scharf gegen die seine.

Noch gehaltvoller erscheint trotz der Kürze der Abschnitt über die staatsbürgerliche Erziehung, worin Herget auch der neuen Jugendbewegung gedenkt und sich von pädagogischen Amerikanismen nicht betören läßt.

Den Beschluß bilden Ausführungen über die Moralpädagogik. Neben Försters Anschauungen findet auch hier wieder wie in dem anderen Kapitel Kerschensteiner volle sachliche Würdigung. Zu ihnen den Leipziger Direktor Dr. M. Jahn zu gesellen, gibt diesem der Ehre zu viel.

Der Band, dem ein zweiter folgen soll und den gelesen zu haben, uns nicht reut, hat sich mit einigen guten Bildern von Pädagogen unserer Zeit geschmückt; die Auswahl dieser Charakterköpfe ist leider nicht nach dem Maße der Bedeutung erfolgt.

Leipzig. Otto Scheibner.

Hildebrand, Karl, Deutsch-Nationale Erziehung. Eine allgemeine Betrachtung. 56 S. Geh. 0,80 M. Leipzig, Verlag von Ernst Wunderlich.

Es wird in diesen Schicksalszeiten, zu welchem Ende sie auch führen mögen, unserem Volke eine neudeutsche Pädagogik geboren werden. Schon ist unter der Losung „Nationalerziehung" das pädagogische Denken aufs mächtigste erregt und findet den Mut und die Kraft zum Schaffen im großen Stil. Wir wollen unsere Jugend, dahin geht die Sehnsucht, erziehen in dem Bekenntnisse des großen Kurfürsten: „Bedenke, daß du ein Deutscher bist." Spät wird sich so erfüllen, was einer der Deutschesten unter den deutschen Lehrern — Adolf Diesterweg — in kühnem, seiner Zeit vorgreifendem Plane geschaut, entworfen und eindringlichst verlangt hat. „Das deutsche Volk," so sagt er, „ist ein pädagogisches Volk, weil es ein in der Innerlichkeit lebendes Volk ist; die deutsche Regierungskunst, die deutsche Politik muß daher zu einer volkstümlichen Erziehungskunst, zur deutschen Nationalpädagogik sich erheben." Es wird geraten sein, in unseren Tagen Diesterwegs Jahrbuch von 1854 wieder aufzuschlagen.

Das gefällige Schriftchen von Karl Hildebrand will nicht viel mehr, als unter der Führung Diesterwegs den Problemkreis einer deutschnationalen Erziehung durchwandern. Es legt die Grundanschauungen des streitbaren pädagogischen Kämpfers dar, baut sie mit eigenen Gedanken, mit Erweiterungen, mit Vorschlägen zur Verwirklichung, mit Hinweisen auf Forderungen unserer Zeit aus und betont



einige Male auch Abweichungen — belangloser Art — von den Meinungen des Meisters.

Gut ist u. a., was über Charakterbildung und was (S. 41. ff.) über ein herzhaftes Anspannen der Kräfte gesagt wird; unzulänglich und an der Oberfläche haftend sind die Ausführungen über Religionsunterricht und allgemeine Schule. Im Ganzen aber: eine mit Genuß und Gewinn in diesen Zeiten zu lesende Schrift.

Stollberg i. Sa. Paul Ficker.

D. Dr. Georg Wunderle, Experimentelle Pädagogik. Ein Beitrag zur Orientierung. Eichstädt 1914. Verlag d. Ph. Brönnerschen Buchhandlung. 34 S. 0,60 M.

Das flüssig geschriebene Schriftchen, dessen Verfasser sich wohl nicht auf eigene Erfahrungen im Forschungsgebiete der experimentellen Pädagogik stützen kann, der aber nach dem Schriftennachweis seine Kenntnisse durchweg aus ersten Quellen geschöpft hat, will nicht bloß in einer beschreibenden Darstellung das weite Feld überblicken, sondern versucht vor allem in kritischer Auseinandersetzung eine Stellungnahme und Bewertung, besonders in dem Abschnitte über die methodischen Hilfsmittel. In die Gedankengänge sind dabei reichlich und sehr geschickt Zitate eingeflochten, in denen die Führer der experimentellen Richtung länger selber und hier und da gegeneinander sprechen. Im Ganzen zielt Wunderle bei aller Anerkennung, die er zwischendurch der empirisch forschenden Pädagogik nicht vorzuenthalten vermag (S. 30), offenbar auf eine starke Einschränkung ihrer Bedeutung. Wesentlich Neues bringt er jedoch in den meist leichten Plänkeleien nicht vor. Erneut kommt das Mißvergnügen an dem Namen „experimentelle Pädagogik“ zum Ausdruck; nicht unbekannt sind die Einwände gegen die Selbstbeobachtung und die anderen psychologischen Erkenntnisverfahren; es überrascht auch nicht die deklamatorische Art, in der sich der theologische Verfasser über A. Fischers Forderung zur Anwendung des Experimentes auf die Erforschung der moralpädagogischen Probleme entrüstet. Sich aber auf der ganzen Linie mit Wunderle auseinanderzusetzen, müßte zu langen grundsätzlichen Erörterungen führen und würde mehr Raum fordern, als der Umfang der kleinen Schrift selbst beträgt und als es ihre Bedeutung notwendig erscheinen läßt.

Leipzig Rich. Tränkmann.

Dr. Friedrich Mahling, Die Psyche der Jugendlichen und das religiöse Moment in der Jugendpflege, Heft 7 aus der Sammlung: Die Entwicklungsjahre, Psychologische Studien über die Jugend zwischen 14—25, herausgegeben von J. Eger und L. Heitmann. Leipzig 1913. Verlag von Paul Eger. 35 S. 0,60 M.

Um eine Entscheidung der bedeutsamen Frage, ob und wie eine religiöse Einwirkung bei der Jugendpflege geübt werden soll, zu gewinnen, untersucht diese Schrift vorerst den Einfluß, den wirtschaftliche Lage, Bildungsgang und Körperentwicklung auf die Gestaltung der jugendlichen Psyche ausüben. Sie gelangt dabei zu der Überzeugung, daß in keiner der vielen Gruppen von Jugendlichen, die sich unter den unterschiedlichen Bedingungen herausbilden, nichts zu finden sei, was von vornherein eine religiöse Entwicklung ausschließen würde, daß allenthalben die jugendliche Seele dem wahrhaft religiösen Leben zugänglich sei und sich aufnahmebereit und aufnahmefähig zeige, daß aber, weil die religiösen Bedürfnisse der Jugend unserer Zeit ganz verschiedener Art sind, nur auf einer differentiell-psychologischen Grundlage die Richtlinien für die religiöse Beeinflussung im Alter der Reifung zu gewinnen seien. Am Beispiel der Arbeiterjugend, der Schülerschaft höherer Anstalten, der Landkinder und der jungen Mädchen wird diese Meinung kurz und überzeugend dargestellt und alsdann gezeigt, wie in den Jugendverbänden — in denen mit und ohne kirchliche Einstellung — das Lebensgebiet der Religion zu pflegen sei. Da das Problem der planmäßigen religiösen Einwirkung auf die Jugendlichen dringend der Klärung bedarf — finden sich doch auf der Linie von der völligen Ablehnung, hinweg



über die Forderung der zeitweiligen Ausschaltung in Form einer Schonzeit, bis hin zum Extrem der einseitigen Schwerpunktsverlegung und der ausschließlich kirchlichen Fundamentierung alle Zwischenstufen der Anschauungen vertreten — so ist die Schrift, die nicht polemisiert, sondern auf Grund von Erfahrungen ruhige und sachliche Erwägungen anstellt, ein gutes Verdienst.

Leipzig. Rich. Tränkmann.

Dr. Gustav Poelchau, Die wichtigsten chronischen Krankheiten des Schulkindes und die Mittel zu ihrer Bekämpfung. Mit besonderer Berücksichtigung der Tuberkulose. Heft 4 der „Zwanglosen Abhandlungen aus den Grenzgebieten der Pädagogik und Medizin," herausgegeben von Th. Heller und G. Leubuscher. Berlin 1914. Verlag von Jul. Springer. 128 S. 3,60 M.

Die Schrift des Charlottenburger Schularztes befleißigt sich einer Darstellungsweise, die es auch nichtmedizinischen Kreisen ermöglicht, ihr mühelos zu folgen. Was sie bietet, ist etwa das, was in der Berufsausbildung des Lehrers an Kenntnissen aus der Pathologie des Schulkindes unerläßlich sein sollte und was zumeist auch heutzutage an den Seminaren in den anthropologischen und jugendkundlichen Unterricht aufgenommen ist. Bemerkenswert erscheint, wie Poelchau, der über langjährige Erfahrungen verfügt, vielerorts scharf betont, daß die Gruppe der Schulkrankheiten alten Sinnes überhaupt nicht oder vielfach nicht allein den Schulanforderungen zur Last zu schreiben ist, sondern daß sie auf Schädigungen beruht, denen das Kind als Hauskind ausgesetzt ist. Überzeugend nachgewiesen wird dies gleich an den ersten Tabellen, in denen sich die ärztlichen Befunde an Schulneulingen dargestellt finden. Es enthebt aber diese Tatsache, daß die Schule viel weniger für die Krankheiten ihrer Schüler verantwortlich zu machen sei, als man es in den Zeiten der leidenschaftlichen Behandlung der Überbürdungsfrage tat, natürlich nicht den Lehrer der Pflicht, sich ausreichend über die Krankheiten des Schulkindes und die Mittel ihrer Bekämpfung zu orientieren. Was hierzu Poelchau in den Kapiteln über Haltungsfehler, Blutarmut, Herzkrankheiten, Augenleiden und Sehstörungen, Erkrankungen des Mundes, der Nase und des Rachens, Tuberkulose (erwünscht wäre noch ein Kapitel über nervöse Erkrankungen gewesen) zeigt und bespricht, weist durchweg hin auf Folgerungen für das pädagogische Verhalten, die zwar nicht immer vom Verfasser gezogen werden, sich aber dann dem erfahrenen Lehrer ohne weiteres ergeben.

Leipzig. Otto Scheibner.

Dr. Max Kassowitz, weil. Prof. der Kinderheilkunde an der Universität Wien, Die Gesundheit des Kindes. Zur Belehrung für junge Eltern. Wien 1914. Verlag von Moritz Perles. 73 S. Preis 1,50 Kr.

Das leicht lesbare Schriftchen ist aus sechs Vorträgen im Rahmen der Wiener volkstümlichen Unterrichtskurse hervorgegangen. Über den Verfasser, u. a. bekannt durch sein großes Werk „Praktische Kinderheilkunde" (Berlin 1910), bemerkt eine Einleitung der ungenannten Herausgeber: „Prof. Kassowitz hat auf allen von ihm bearbeiteten Gebieten eine sehr markante Sonderstellung eingenommen. Seine tiefe Einsicht in das Wesen der Lebensvorgänge und seine langjährigen Erfahrungen als erfolgreicher, von seinen Klienten angebeteter Kinderarzt, befähigten ihn, so manchen Modeströmungen der Medizin sich kritisch gegenüberzustellen. Gegenüber manchem Überkomplizierten, Gekünstelten der neuesten Methoden betonte er stets den Wert des einfach Vernünftigen, Natürlichen." Die Vorträge geben das Wichtigste aus der Ernährungslehre und leiten zur verständnisvoller Beobachtung und Pflege bei den häufigsten Krankheitserscheinungen des Kindheitsalters an. Angefügt sind einige harmlose Bemerkungen über die psychische Erziehung.

Sch.



Der Stil der deutschen Erziehung.

Von Hugo Gaudig.

Noch stehen wir im schweren Kampf um unser nationales Dasein, noch hält uns die Gegenwart und die nächste Zukunft in den eisernen Banden der Sorge. Aber schon sind unsere Gedanken, unsere Gefühle, unser Wollen jenseits des Krieges in der neuen Zeit, die uns der Krieg heraufführen soll. Deutscher Idealismus! Unser Gemüt hat zu schaffen an dem, was uns die Gegenwart bringt; oft möchten wir verzagen, ob unser Gemüt alles das Große und Gräßliche, das uns die Gegenwart Tag für Tag bringt, bewältigen kann. Und doch hat das deutsche Gemüt noch die Kraft, sich von der Befangenheit in der übergroßen Gegenwart für Stunden befreiend, die deutsche Zukunft zu malen. Wie? Vielfach tastend und verschwommen, wie das erregte Gemüt malt; um Wahrscheinlichkeiten unbekümmert. Eins allerdings scheinen alle zu wissen, die sich die Zukunft so oder so ausmalen: es wird eine deutsche Zeit sein; eine deutscheste Zeit, vergleichbar jenen Hochzeiten des Deutschtums, in denen deutsches Wesen sich vom Grund her auslebte. Deutsch wird auch, so meine ich, unsere Pädagogik sein, unser Denken über deutsche Erziehung. „Aber das war es ja". — Nun vielleicht ist mein Gewissen dann ein irrendes Gewissen, wenn es urteilt, mein Erziehen und mein Denken über Erziehungsfragen seien, wenn auch deutsch gerichtet, doch nicht deutsch genug gewesen.

Deutsche Erziehung ist jedenfalls eine Erziehung für das Leben im heiligen Verbande des deutschen Volkes. Sie ist also undenkbar ohne eine tiefe, gründliche Einführung in das Leben dieses deutschen Volkes. Leistete die deutsche Schule, leisteten die deutschen Schulen diese Einführung? Doch lassen wir dieses Fragen, und werden wir uns darüber klar, daß die Zukunft hier gebieterisch mehr fordert, als wir der Vergangenheit gaben. Leben des deutschen Volkes in der Zukunft, Leben in dem großen Stil, in dem es jetzt ein schweres und doch so reiches Leben führt! Dies Leben wird alle Kleinmeisterei und Schulmeisterei zu schanden machen, die um Stunden marktet, weil sie keinen Stil findet, der dem Lebensstil des deutschen Volkes in der Zukunft entspricht.

Ihre Wesensbestimmungen muß unsere Erziehung von dem Leben des deutschen Volkes gewinnen. Nicht von dem Leben, wie es irgendwann einmal war, sondern von eben dem Leben, in dem zukünftig unser deutsches Volk seine Wesenheit auf das Ideal dieser Wesenheit hin verwirklicht; verwirklicht vor allem in der Arbeit an großen nationalen Aufgaben, aber auch in einem nationalen Erleben großen Stils.



Welches ist aber das Ideal des deutschen Volkstums, dem wir alle nachstreben müssen, wir, die wir der hohen Ehre, Zeitgenossen des Deutschen Krieges zu sein, gewürdigt werden? Und welches ist darum das Ideal der deutschen Schule, an dessen Verwirklichung wir alle mitarbeiten müssen, die wir in dieser großen Zeit Lehrer an deutschen Schulen sein dürfen? Wir wissen sicher, die neue Zeit wird eine deutsche Zeit sein, d. h. eine Zeit, in der das deutsche Volk vor allem aus eigener Kraft, aus eigenem Vermögen lebt, in der wir z. B. unser geistiges und unser künstlerisches Leben aus der Fülle unseres nationalen Reichtums an Stoffen und an Formgedanken bestreiten. Wir wissen daher auch, daß in der Zukunft alle Schulen eine bare Unmöglichkeit sind, die bei dem Erbauen der inneren Wesenheit ihrer Schüler anderen als deutschen oder deutsch gewordenen Baustoff verwenden, die ihre Schüler in fremde Kulturen einführen, obwohl eine gründliche Vertiefung in die deutsche Kultur nicht gesichert ist. Und ebenso ist uns gewiß: Das deutsche Volk, das durch den Krieg ein so starkes, ein so empfindliches, ein so sicheres nationales Einheitsbewußtsein gewonnen hat, wird nach dem Kriege dies Einheitsbewußtsein bewahren, nicht als ein kostbare Reliquie, als eine heilige Erinnerung an eine leider entschwundene große Zeit, sondern als eine wirksame Macht, die ihre Wirksamkeit vor allem dadurch zeigt, daß die gähnende Kluft des Klassengegensatzes überbrückt wird. Daher wird zu den idealen Zügen der Schule der Zukunft auch das Streben nach sicheren Grundlagen des Einheitsbewußtseins in der Seele der deutschen Jugend rechnen. Durch alle Schulen wird der Strom des nationalen Einheitsgefühls, des Geschlossenheitsgefühls hindurchgehen müssen; an den deutschen Schulen wird es nicht liegen dürfen, wenn die deutsche Jugend aller Schichten nicht für das Leben des Gesamtvolkes und für das Leben aller Gruppen dieses Volkes gutes Verständnis und klare Teilnahme besitzt. Das deutsche Volksleben „als Unterrichtsgegenstand schlechthin“ bürgt für die wesentliche Einheit aller Schulgattungen. — Das deutsche Volk der Zukunft wird, wie es das deutsche Volk stets war, ein Volk der Arbeit sein; aber nicht der Fronarbeit oder der Arbeit, die nur als unvermeidliches Mittel des Gütererwerbs wertvoll ist, sondern der Arbeit, die ihren Wert in sich hat. Und so wird dann auch die Arbeit der deutschen Schule, das Abbild der nationalen Arbeit, keine unfrohe Arbeit sein, die unsere Jugend leistet, weil sie ohne sie nicht zu Gut und Ehren kommt, sondern eine Arbeit, die, von schönster Lust getragen, sich durch ihre eigene Kraft in Schwung und Bewegung hält. Die deutschen Menschen der Zukunft, allen voran unsere heimgekehrten Krieger, werden selbstsichere, aufrechte, stolze Menschen sein, frei von jeder Gefahr, in nationalen Größenwahn oder in nationalen Kleinwahn abzuirren. Eben diese stolzen Menschen aber, allen voran wieder unsere tapferen Krieger, die die Schule der Frömmigkeit auf blutiger Aue durchgemacht haben, werden sich nicht des Gottes schämen, der ihnen in schwerer Zeit Lebensbedingung war. Und unsere Schule? Sie wird nach der doppelten Palme ringen, in ihren Schülern Demut und Stolz zu erziehen. Vor allem: Wir können uns das Leben des deutschen Volkes gar nicht anders denken als auf ideale Ziele hin von idealen Kräften bewegt,



aber nicht auf ideale Fremdziele, sondern auf ideale deutsche Ziele. Die deutsche Schule kann also nichts sein als eine Pflegstätte des deutschen Idealismus. Das ist nicht ein Idealismus, der das Ideale nur im Reich des Geistigen und Künstlerischen kennt, nein, ein Idealismus, der dem Ziel idealer Lebensgestaltung auf allen Lebensgebieten, nicht zuletzt der nationalen Volkswirtschaft nachtrachtet. Pflegt die Schule diesen Idealismus, so wird sie mit dafür sorgen müssen, daß ihre Schüler in ihr wirtschaftliches und in ihr Berufsleben den idealen Sinn mitnehmen.

Soll ich nun noch weitere einzelne Züge des deutschen Volkes der Zukunft und seiner Schule hervorheben? „Möge Deutschland nie glauben, daß man in eine neue Periode des Lebens treten könne ohne ein neues Ideal“, sagte einmal Paul de Lagarde. Ein Ideal aber ist keine Summe von Einzelzügen, und wenn ihre Reihe unendlich wäre. Ein Ideal ist ein geschlossenes Ganze, das durch Einheitskräfte, vielleicht eine überragende Idee, zusammengehalten wird. Und dies Ideal? Vielleicht täuscht mich meine gläubige Zuversicht nicht, wenn ich als die überragende Idee, die das ganze Leben unseres Volkes in der Zukunft gestaltgebend durchwalten wird, die Idee der Persönlichkeit ansehe. Daß zwischen unserem Volke und der Idee der Persönlichkeit jene geheimnisvolle Wahlverwandtschaft besteht, die in dem Paradox: „Deutsch sein heißt Persönlichkeit sein“, ihren Ausdruck gefunden hat, das beweisen uns wieder die Erfahrungen unserer Zeit. Unsere Feinde sind das russische Volk, dessen große Masse noch in unterpersönlicher Dumpfheit und Stumpfheit verharrt, das französische Volk, in dem der Staat die einzelnen Volksgenossen nicht zur Selbstverantwortlichkeit, zu persönlicher Entscheidung in großen nationalen Fragen gelangen läßt, und das englische Volk, in dem die Volksgenossen nicht über einen schroffen Individualismus hinwegkommen. Und wir Deutschen? Aber vielleicht war und ist unsere Zeit zur Beobachtung des persönlichen Grundzugs in der deutschen Wesenheit ganz ungeeignet. Schreibt da jemand und zwar mit einer gewissen Freude, vor dem Beginn des Krieges habe man noch den Staat mitregieren wollen, mit dem Ausbruch des Krieges aber habe man nichts mehr mitzureden, sondern nur zu folgen gehabt; auch die Leitung des eigenen Lebens sei einem aus der Hand genommen, damit zugleich aber auch die Last von Überlegungen, Sorgen, Zweifeln . . . die ganze Last „der sogenannten Selbstbestimmung und Freiheit, die für die meisten viel zu schwer ist“.[1]) Es wäre schmerzlich, wenn es so gewesen wäre. Wo bliebe dann der Wert jener Entschließung, in der die Vertreter eines großen Teils unseres Volkes gewiß unter den schweren Kämpfen, ohne die man nicht mit Überzeugungen bricht, mit dem Willen des Kaisers und der anderen Volksgenossen einig wurden? Und dann? Gibt es dem Zwang, dem Muß gegenüber nicht die Freiheit, durch die man dem Zwang seinen Zwangscharakter, dem Muß seine Härte nimmt, die Freiheit, das zu wollen, was man muß; diese Freiheit, die dem, was man muß, die volle Kraft des freien Willens und des

1) Vergl. das Heft des „Sämann“, Deutschlands Jugend 1914. M. v. Gruber, Was uns die Augusttage 1914 brachten, S. 323.

zustimmenden Gefühls zur Verfügung stellt? Wieviel persönliches Wesen aber zeigte sich in der Art, wie man das Notwendige tat? Die Truppen draußen beugten sich gewiß gern dem Kommando — darin eine große Masse; aber sie taten's in freier Entschließung, darin freie Männer, und jeder in seiner Weise, darin Persönlichkeiten. Vor allem aber ist es einer der vornehmsten Ruhmestitel, den auch die fremden Beobachter unserem Heere zuerkennen, daß unsere Soldaten durchweg zu selbstverantwortlichem Einzelhandeln befähigt sind.

Ich könnte nun nachweisen, wie sehr gerade die kommende Zukunft, die unser Glaube nach einem siegreichen Kriege für das deutsche Volk erhofft, es fordert, daß sich das Leben der Deutschen nach dem Prinzip der Persönlichkeit gestalte, aber es sei diese Ansicht hier als bewiesen angenommen. Dann aber ist mit diesem Prinzip auch das Prinzip für die Gestaltung der deutschen Schule gegeben. Das Grundprinzip für die Organisation der deutschen Schule. Nehmen wir in unserem Denken dies Prinzip als Grundprinzip an, so sind wir, um das vorweg zu sagen, nicht mehr in der Gefahr, in der wir bisher schwebten, in der Gefahr, bei unserem Denken über die Neugestaltung der deutschen Schule ein untergeordnetes Prinzip als Grundprinzip zu setzen, z. B. das Prinzip der Arbeit oder der staatsbürgerlichen Gesinnung.

Was haben wir nun an unserem Prinzip für die Schule gewonnen? Zunächst, was wir schon sagten: Die deutsche Schule gestaltet sich nach demselben Prinzip, nach dem sich auch das innerliche Leben des deutschen Volkes gestaltet. Die Schule wird in den Strom gestaltender Kräfte hineingerückt, die, wenn unsere Hoffnung uns nicht trügt, in der Zukunft das deutsche Leben durchwalten werden; sie läßt diese Kräfte auf sich einwirken und ist selbst die Stätte, wo Persönlichkeiten an dem Werden des persönlichen Lebens der heranwachsenden Jugend mitschaffen.

Verstehe ich die Arbeit der Schule als ein Mitwirken am Werden des persönlichen Lebens, so ist damit ein „Lebensprinzip" im vollsten Sinne gewonnen. Die Erziehung faßt dann den Zögling inmitten des wirklichen Lebens auf, sie erfaßt ihn in der Gesamtheit seiner Lebensbeziehungen und wird in ihrem Wirken durch das Leitbild (das Ideal) seiner zukünftigen Existenz im Lebenszusammenhang bestimmt. So steht die Persönlichkeitserziehung im Gegensatz zu jeder Erziehung, die den Zögling, wie er ist und wie er sein soll, nicht im Lebenszusammenhange denkt; und zwar handelt es sich hier nicht um irgendwelchen abstrakten, sondern um den wirklichen Lebenszusammenhang, wie er sich eindringlicher Daseinsbetrachtung darstellt. Die Tragweite dieser aus unserem Prinzip sich ergebenden Forderung wird ersichtlich, sobald man bei dem Leben die einzelnen Lebensgebiete erwägt, in die das Leben der Wirklichkeit sich gliedert. Ich fürchte, nichts wird für unsere deutsche Pädagogik schwerer zu lernen sein, als daß wir Menschen erziehen müssen, die leben sollen; leben in wirtschaftlicher Betätigung, im Beruf, in mannigfachen sozialen Zusammenhängen, in Lebensgemeinschaft mit Gott. Gewiß: das „non scholae sed vitae" ist einer unserer pädagogischen Leitfadensätze; aber ob uns bislang der Mensch, der leben soll, das uns allzeit gegenwärtige, allzeit wirksame Leitbild unseres pädagogischen

Tuns war? Ich hoffe, nachdem uns Deutsche das Leben so gewaltig gepackt hat, werden wir nicht anders können, als für das Leben zu erziehen; vielleicht finden wir den rechten Weg zu der Erziehung für das Leben, indem wir aus der „Anstalt“, die uns bisher die Schule war, eine Lebenssphäre machen.

Die Persönlichkeitspädagogik hat in ihrem Grundprinzip nun ferner ein Prinzip der Entwicklung; die Entwicklung geht auf die Persönlichkeit hin; der Weg zu diesem Ziele, soweit er in der Schule verläuft, gliedert sich in Teilstrecken, die sich als Abschnitte im Werden des persönlichen Lebens darstellen. Von diesem Moment in unserem Grundprinzip geht auf unsere erziehliche Arbeit ein starkes Drängen und Treiben nach vorwärts und aufwärts aus; zugleich aber die regelnde Wirkung des Grundsatzes der Entwicklungsgemäßheit. Auch nach einer anderen Seite führt unser Prinzip der Schule die Kräfte der Entwicklung zu: das nationale Leben außerhalb der Schule, was sage ich? — das nationale Leben, das die Schule trägt, wandelt sich, und, wenn die Zeichen nicht täuschen, wird sich unser deutsches Leben in kühner Emporbildung zu höheren Formen nach dem Kriege stark und schnell wandeln. Aber: „die Schule braucht Ruhe und Stetigkeit.“ Einer der allergefährlichsten Sätze landläufiger Pädagogik. Gewiß ein grundsatzloses Hin- und Herfahren, ein Herumexperimentieren, eine zu schnellem Wechsel der Grundanschauungen bereite Hingabe an jede Modeerscheinung des Lebens, alle Liebedienerei dem „Zeitgeist“ gegenüber ist vom Übel Aber wirklich: Man steigt nicht zweimal in denselben Fluß; und unser Grundprinzip, das von der Schule Menschen fordert, die leben können, fordert Anpassung an den Fluß des nationalen Lebens, besonders an die Wandlungen, in denen ideale Kräfte wirksam werden.

Wenn wir uns in der Erziehung von dem Leitbilde der Persönlichkeit bestimmen lassen, so gliedern wir die Schulzeit in das gesamte Leben unserer Zöglinge ein. Das tun wir, weil wir von ihrem Schulleben seitwärts, vorwärts, rückwärts schauen müssen. Zunächst seitwärts: wenn wir Persönlichkeiten bilden wollen, müssen wir unsere Schüler in ihrem gesamten Dasein erfassen, vor allem in ihrem Familiensein, aber auch in der freien Existenz, die sie außerhalb der Schule und der Familie führen; so z. B. in ihrem freien Bildungsleben. Rückwärts aber gliedert sich die Schulzeit an die Periode der frühen Kindheit an mit ihrer grundlegenden Bedeutung für das, was sich im innersten Schoße der Natur unserer Zöglinge bildet und was nachmals Stoff für die bildende und selbstbildende Arbeit wird, zugleich aber auch die bildenden Kräfte in der Seele des Zöglings sich gestalten läßt. Vorwärts aber tut sich der Ausblick auf weitere und höhere Stufen persönlichen Daseins auf; und ganz aus der Ferne winkt das Bild der vollkommenen Persönlichkeit herüber, unsere Seele mit allen Kräften des idealen Ziels erfüllend. So schützt uns das Grundprinzip vor dem leidigen Herauslösen der Schule aus den Lebenszusammenhängen, vor dem Absondern der Schule gegen ihr Vorher und Nachher und ihr Nebenher. Es erweist sich so als ein Prinzip der Zusammenhängigkeit, der Kontinuität.

Das Prinzip der Persönlichkeit ist aber auch ein „persönliches“

Prinzip. Als Ziel unserer Erziehungsarbeit setzt es uns nicht den Erwerb irgendwelcher „Sachgüter", etwa irgendeines Wissens, das seinerseits uns zum Erwerb von Geld und Gut, von Macht und Einfluß verhelfen soll. Eine Gesamtverfassung unseres gesamten Menschen ist unser Erziehungsziel. Selbstverständlich fordert unser Prinzip auch Wissen, aber nicht als einen Inbegriff von Wissensstoffen, sondern als einen persönlichen Zustand, als eine Spannkraft, die sich namentlich zugunsten denkender Erfassung des Neuen auslöst. Ziel ist uns nicht — eine Summe von Wißbarem, Ziel ist uns der wissende Mensch, der mit seinem Wissen um neue Erkenntnis wirbt.

So stellt sich denn unser Prinzip auch dar als ein Prinzip der Innerlichkeit, nicht einer asketischen, weltfremden, weltscheuen, in sich selbst bleibenden Innerlichkeit, sondern einer im Leben sich auswirkenden Innerlichkeit, einer Innerlichkeit, die mit der Außenwelt im fruchtbaren Wechselverkehr des gegenseitigen Gebens und Nehmens steht. Die hohe Wertschätzung eines Innenlebens, einer Innenwelt, eines wertvollen Mikrokosmos, der mit starken Kräften ausgestattet ist, galt immer als ein Vorzug des Deutschen. Der Mangel an Innerlichkeit erschien uns vor dem Kriege als ein Abfall des deutschen Volkes von sich; weniger gefährlich, sofern er die Folge der gewaltigen Inanspruchnahme der Volkskraft nach der wirtschaftlichen Seite hin war (denn hier ließ sich ein allmählicher Ausgleich erwarten), sehr gefährlich, sofern der Mangel an Innerlichkeit als oberflächliches Wesen durch sich selbst bestand. Durch den Krieg, der unser Volk zu seiner stärksten Wirkung nach außen aufgerufen hat, sind wir zugleich in unser Inneres geworfen. Für unsere Erziehungsarbeit gilt der bedingungslose Befehl, auf Innerlichkeit zu dringen und so den Zusammenhang des neuen deutschen Lebens mit dem Leben während des deutschen Krieges zu sichern.

Daß dies Innenleben, wie es unser Grundprinzip fordert, nicht etwa ein rein „geistiges", will sagen: intellektuelles Leben sein darf, ergibt sich schon darum von selbst, weil unser Grundprinzip die Erziehung für das Leben fordert. Man hat mit Recht als ein Merkzeichen echten deutschen Wesens die Vereinigung von Wissen und Handeln gepriesen; eben jetzt erweist sich in der hohen Vernünftigkeit unseres kriegerischen Handelns, in dem unser praktisches Tun von hoher Wissenschaftlichkeit zeugt, wie eng bei uns Wissen und Handeln, Handeln und Wissen verschwistert ist. In der Grundverfassung der Seele unserer Zöglinge wird sich diese enge Lebensbeziehung zwischen Wissen und Handeln umso eher entfalten, je mehr die geistige Tätigkeit selbst ein Handeln ist. Als ein Prinzip der „Ganzheit" (der Totalität) erweist sich unser Prinzip auch, insofern das Arbeiten unserer Schüler, das sich uns eben bereits als ein Handeln und damit als ein Wollen dargestellt hat, von reichen Gefühlen umspielt wird, von allen jenen Gefühlen, die man als Arbeitsgefühle kennt. Unser Grundprinzip duldet kein gefühlsstumpfes, höchstens durch Unlustgefühle gehemmtes Arbeiten; es fordert, daß das Arbeiten zugleich seelisches Erlebnis und zwar bei allem Ernst der Anspannung erfreuliches seelisches Erlebnis wird. Aber nicht nur das Fühlen, das sich mit dem Arbeiten



verknüpft, fordert von uns Pflege, auch das Fühlen, durch das das Geschehene für uns seelisches Erlebnis wird. Und ebenso ist es nicht genug mit der Pflege des Arbeitswillens; wir sind durch unser Grundprinzip auf die Pflege des Willens zu allem Guten verpflichtet. Vor uns steht das Bild des Menschen, der in Seeleneinheit das Leben auf sich wirken läßt und in Seeleneinheit aus sich herauswirkt. — Bei der Pflege des geistigen (des intellektuellen) Lebens im besonderen wird der Zug zur Ganzheit dazu führen, daß in der Gesamtverfassung des Geistes, der man zustrebt, alle Tätigkeitsformen des Geistes gepflegt werden, daß z. B. nicht über dem zielstrebigen Denken das Sinnen, das Schauen, das Betrachten, über der Denktätigkeit nicht das anschauliche Auffassen vernachlässigt wird. Sinnen und Schauen sind eigenartig deutsche Tätigkeitsweisen, deren Zurücktreten in der Gesamthaltung des deutschen Geistes vor dem Kriege unzweifelhaft auch ein Verlust an echt nationalem Geistesleben war; die Feldpostbriefe der Unseren aber bringen den urkundlichen Beweis, daß den Deutschen die Kunst des Sinnens nicht verloren gegangen ist.

Der Geist, der in der Persönlichkeitserziehung auf Ganzheit dringt, muß sich aber nicht zuletzt in der leiblichen Erziehung offenbaren; wie denn überhaupt die Persönlichkeitserziehung sich stark auch in der Erziehung des Körpers auswirken muß. Die Persönlichkeitserziehung ist fern von aller verstiegenen, schwärmenden, aller asketischen Geistigkeit, sie würdigt bei aller, auch der höchstliegenden geistigen Tätigkeit den physischen Kraftaufwand, sie wird den geheimnisvollen Zusammenhängen des geistigen und des leiblichen Lebens gerecht, sie wertet als bedeutsames Stück persönlichen Lebens die körperlichen, die Ausdrucksbewegungen des geistigen Lebens; sie pflegt die Kunst des Darstellens durch die Sprachorgane, die Singstimme, mit dem Zeichenstift und Pinsel, mit der Nadel, im Gliederspiel des Körpers; sie ist Ausdruckskultur im vollen Sinne. Ebenso dringt sie darauf, daß die Organe des Körpers Werkzeuge des Geistes im technischen Tun, in der Verwirklichung technischer Gedanken werden; so nimmt sie die Handfertigkeitsbestrebungen in den Zusammenhang ihrer Erziehungsabsichten auf. So dringt sie darauf, daß in den „technischen" Fächern das körperliche Tun vergeistigt werde und das Denken, wo es in der Natur der Dinge liegt, durch technisches Tun sich verkörpere. Wie die Persönlichkeitserziehung den Zögling überhaupt im Lebenszusammenhang sieht, so sieht sie ihn auch nach seinem körperlichen Leben im Zusammenhang des wirklichen Lebens und wird so vor aller spielenden Künstlichkeit in der Ausbildung des Leibes bewahrt. So pflegt sie z. B. das Bewegungsleben des Körpers nicht durch Einschulung auf lebensfremde, künstliche Bewegungen, die Systemlust erfunden hat; sie pflegt die natürlichen Bewegungen des Körpers und paßt das gesamte Bewegungsleben des Körpers den Forderungen, die das Leben an den Körper stellt, an, ohne übrigens dabei flacher Nützlichkeit zu verfallen und den Sinn für die spielende Körperbewegung einzubüßen. —

Die Persönlichkeitserziehung kommt leicht in den Verdacht eines Spiels mit der Natur des Zöglings, ja, vielleicht der Brutalität gegenüber dem Naturgegebenen. Aber wie auch sonst offenbart sie ihren synthetischen



Charakter, ihre Kraft, in höherem Prinzip zusammenzufassen, auch hier. Sie ist durchdrungen von Achtung für die Naturgegebenheiten. In den einzelnen Seiten, vor allem aber auch im Ganzen der Eigenwesenheit, sieht sie zunächst nicht sowohl Umzuformendes als vielmehr zunächst Daseinsberechtigtes, dem man nur zur vollen Entfaltung und Auswirkung helfen muß. Sie würdigt die naturgegebene Eigenwesenheit als einen Inbegriff sich wechselseitig bedingender Kräfte, in deren „System" man störend und zerstörend nicht ohne triftigen Grund eingreifen darf. Die hohe Achtung vor den naturgegebenen Eigenwesenheiten, die starke Freude an aller Eigenwesenheit hindert unsere Pädagogik nun aber natürlich nicht, an dem Naturgegebenen ihre formende Kraft zu bewähren. Sie erfaßt die naturgegebene Eigenart und bildet, indem sie diese Eigenart in das Leben mit seinen Forderungen und Gesetzen hineindenkt, das Ideal dieser Eigenwesenheit, das ihr dann Leitbild für ihre formende Tätigkeit wird. Der Geist aber, in dem das Naturgegebene nach dem Ideal gestaltet wird, ist nicht der Geist der Askese, der abtötet und verneint, sondern der Geist der Freude an der Naturkraft, der Geist des schonenden Lenkens, vor allem der Geist des Entfaltens und des Einwirkens durch die Kraft desIdeals der Eigenwesenheit.

Uralt ist in der Geschichte der Erziehungswissenschaft der Gegensatz zwischen individualistischer und sozialer Pädagogik; fast scheint hier eine unlösbare Antinomie vorzuliegen. Die Persönlichkeitserziehung erweist auch hier ihre synthetische Kraft. Sie nimmt ihren Standpunkt zunächst in der naturgegebenen Eigenwesenheit des Zöglings (in seiner Individualität); sie ist also zunächst egozentrisch. Aber indem sie das Eigenwesen in die Gesellschaftszusammenhänge hineindenkt, erhebt sie an den einzelnen Zögling die Forderung, sein Eigenwesen in Anpassung an die Lebensgesetze der gesellschaftlichen Vereinigungen, in denen es zu leben hat, zu entfalten. So schließt sie alles „Sichausleben", das gegen den guten Geist, gegen die wertvollen Lebensgesetze der Gemeinschaften geht, grundsätzlich aus, sichert dem Eigenwesen allerdings das Recht, gegen alle willkürliche, schädliche Satzung sich zu behaupten und zu bejahen.

In Goethes bekanntem Wort erscheint die Persönlichkeit als höchstes Glück. Aber in unserer Erziehung ist das Prinzip der Persönlichkeit seinem Wesen nach kein Prinzip des Glückes, kein eudämonologisches Prinzip. Wohl schätzen wir das Glück hoch ein und müssen fordern, daß die werdenden Persönlichkeiten, unsere Zöglinge, aus ihrem Personwerden und Personsein reiches Glücksgefühl gewinnen: wir erkennen ja das Recht des Glücksverlangens nicht nur darum an, weil das Glücksgefühl eine mächtig treibende Kraft ist, die zur Überwindung der harten Mühen des Personwerdens hilft, sondern auch schon darum, weil es der menschlichen Natur eingeboren, ein aus dem Ganzen nicht herauszulösendes Stück ist. Indes — liegt doch bei dem Personwerden und der Betätigung des Personseins die treibende Kraft nicht in dem Glück, sondern in dem Gefühl des Wertes der Persönlichkeit, der der Persönlichkeit eigen ist, gleichgültig, ob er als Glück, als Lust gefühlt wird oder nicht.

Bei der Bewertung eines Erziehungsprinzips pflegt eine entscheidende Frage zu sein, ob es zu egoistischer oder altruistischer Gesinnung führt.



Unsere Zeit, eine Zeit beispielloser Opfer, würde jedenfalls ein Prinzip, das rücksichtslose Auslebemenschen, weichliche Glückssucher, Menschen des Willens zur Macht züchten würde, kurzerhand abweisen. Die „egozentrische" Persönlichkeitspädagogik könnte in den Verdacht kommen, sie werde Egoisten erziehen. Sie will allerdings nicht Menschen bilden, die sich etwa durch die Sorge für fremdes Glück daran hindern lassen, ihr Personenleben zu entwickeln. Anderseits — so gewiß die Persönlichkeit die Individualität ist, die bei ihrer Selbstentfaltung durch die Gesetze eines idealen Lebens im allgemeinen und im besondern durch die Forderungen eines idealen Gemeinschaftslebens bestimmt wird, so gewiß ist die altruistische Gesinnung ein unentbehrliches Stück des persönlichen Lebens. Und um gleich die Spitze der hier sich anreihenden Gedanken zu bezeichnen: Die Persönlichkeitspädagogik hat volles Verständnis für das Paradox, daß der sein Leben verliert, der es behalten will, für den Wert des Opfers und der Selbsthingabe.

Daß unser Grundprinzip ein Prinzip des Handelns und des Arbeitens ist, bedarf kaum besonderer Darstellung; Persönlichkeit und Ruheseligkeit (Quietismus) sind unvereinbar; aus dem Innersten heraus kommen der Persönlichkeit die Antriebe zum Handeln und Wirken; sie ist innerlich bewegt und zwar bewegt auf Selbstbetätigung nach außen hin, nicht in einer innerlich bleibenden Bewegung. Eine Schule, die vom Persönlichkeitsprinzip aus gestaltet wird, muß jedenfalls — eine Arbeitsschule sein, und zwar eine Arbeitsschule, in der Arbeiten Handeln wird. Aber bei aller Betonung der Kraftbetätigung darf im Leben der Persönlichkeit nicht übersehen werden, daß sie als Persönlichkeit auch das Prinzip für das Erleben in sich trägt. Bei aller Aktivität ist der Persönlichkeit auch die Bereitschaft zum Erleben eigen. Sie ist bereit, dem, was von außen oder innen auf sie einwirkt, Raum in der Seele zu geben, so daß aus dem Geschehn ein Erleben wird; sie gibt sich bereitwillig den Eindrücken hin. Aber freilich ohne ein Raub der Eindrücke zu werden. Gegen ein Zuviel der Wirksamkeit oder gegen eine Wirksamkeit in einer dem Personenleben schädlichen Richtung behauptet sie ihre Freiheit. Sie läßt sich „nehmen", sie gibt sich hin, aber sie nimmt sich ihre Freiheit auch wieder zurück. Eine Schule, die sich nach dem Grundprinzip der Persönlichkeit gestaltet, wird, ebenso wie sie eine Arbeitsschule ist, auch eine Schule des Erlebens sein und zwar nicht eines stumpfen Erlebens, sondern eines Erlebens in der Hingabe an die wirkenden Kräfte und an ihr Wirken.

Persönliches Wirken ist eigenkräftiges Wirken; Antrieb und Kraft besitzt die Persönlichkeit in sich selbst: so ist ihr auch das Gefühl der Eigenkraft, das Selbstgefühl, eigen. Selbsttätigkeit, Eigentätigkeit werden daher Kennworte der Schulen sein, die sich unter das Prinzip der Persönlichkeit stellen. Aber es hieße gegen den Sinn unseres Prinzipes verstoßen, wenn man in den Seelen der Jugend ein falsches Krafttum groß werden ließe, das sich auf dem Irrwahn aufbaute, als ob der einzelne im wesentlichen aus dem Eigenen heraus kraftwirksam sein könnte. Die Persönlichkeit weiß, daß sie nur dann in Kraft wirken kann, wenn sie die Kräfte, die außerhalb ihrer, in dem Leben um sie und über ihr, wirksam sind, in sich



aufnimmt und in sich wirksam werden läßt. So läßt die Persönlichkeitspädagogik die Selbsttäuschung nicht aufkommen, als könne der einzelne die Kräfte entbehren, die im nationalen Leben wirken; so erschließt sie den Zöglingen das Verständnis für die Kräfte des Familienlebens; so macht sie ihr Herz empfindlich für das Wort Gottes, das eine Kraft Gottes ist; so läßt sie die Jugend die Kraftfülle erleben, die unserer deutschen Dichtung innewohnt.

Noch nach mancher anderen Richtung ließe sich die Natur des Grundprinzips der Persönlichkeit entfalten. Aber das Gesagte genügt wohl, um die gestaltende Kraft der Idee der Persönlichkeit erkennbar — und fühlbar zu machen. Man rühmt mit Recht unserem deutschen Heere die organisatorische Kraft nach; auch das deutsche Wirtschaftsleben vor dem Kriege und während des Kriegs beweist, daß dem Deutschen die Kraft der Organisation eigen ist. Wir wollen auch für das geistige Leben der Nation aus dem allgemeinen Aufschwung dieses Lebens die Kräfte der Gestaltung erhoffen, und unter ihnen nicht zuletzt die Kräfte der Gestaltung der nationalen Erziehung. Nur sei uns eins klar: Wenn wir aus einem Grundprinzip heraus organisieren, so dürfen wir diesem Prinzip die Kraft nicht durch die Rücksicht auf geschichtlich Gewordenes, auf die Überlieferung zerbrechen. Hingegeben an die Wunderkraft des Leitbildes der Persönlichkeit, müssen wir den Mut des Geistes, des Herzens und des Willens haben, um ein Schulleben zu organisieren, in dem deutsche Persönlichkeiten werden können, müssen wir, die wir am nationalen Werk der Jugenderziehung arbeiten, auch die Entschlußkraft haben, uns so umzugestalten, daß wir in der Welt der werdenden Persönlichkeit, die Schule heißt, im Geiste dieser Welt wirken.

Die neue Jugendbewegung.

Von Aloys Fischer.

(Fortsetzung.)

Neben den Trägern und den Zielen der Bewegung verdienen für ein volles Verständnis die Grundlagen und Motive derselben eingehende Würdigung; soviel ich sehe, sind mindestens drei Gruppen von Ursachen in Betracht zu ziehen, die ich kurz als das soziologische, das biologische und das ethische Motiv der Jugendbewegung bezeichnen möchte.

Unter dem soziologischen Motiv fasse ich alle in unserem Siedelungswesen, unserer Berufsgruppierung, der Entwicklung unseres Familienlebens und der inneren Lage unserer Kultur gegebenen Schwierigkeiten der reiferen Jugend zusammen. Die Entwicklung der Gesellschaft und der Stand unserer Kultur wirken zusammen, um die reifere Jugend in eine schwierige innere Situation zu drängen und sie zugleich zum Bewußtsein dieser Lage zu bringen. Unser Siedelungswesen trennt uns mehr und mehr von der Natur, von einfach-durchsichtigen Verhältnissen. Naturnähe, Leben mit der Natur ist aber für den geistigen Menschen, für seine Gefühlswelt grundlegend wichtig. Das echte Naturgefühl ist eine unerläßliche Vorbedingung der



Entfaltung des ästhetischen Bewußtseins, ein wertvoller Einschlag im religiösen Gefühl; ursprüngliche Naturanschauung die beste Voraussetzung für das Verständnis der Welt und der Rolle des Menschen in ihr. Wie sehr diejenigen verarmt sind, die das Aufblühen und Verwelken der Vegetation nur im botanischen Garten und in der Naturkundelektion sehen, die das Wildleben im freien Wald nicht überraschen dürfen, die nicht Wind und Wetter auf langen Streifereien und Wanderungen erprobt haben, für Licht und Wolkenzug keinen offenen Blick besitzen, das kann vielleicht nur der ermessen, der selbst noch auf dem Land aufgewachsen ist und erst in späterem Alter in das steinerne Meer unserer Städte kam. Aber gewiß ist, daß die Naturferne Verarmung ist, Verarmung in allerletzter Linie der Fühlfähigkeit. Die Jugend spürt diese Armut am stärksten; alles was ihr an feinster geistiger Nahrung geboten wird, lyrische Dichtung, religiöse Gesichte, das künstlerische Wandbild, wenden sich ja an die Naturerfahrung in uns. Was soll der Großstadtgymnasiast von Walters Liedern fassen, wenn er die Linde nur als botanische Spezies oder allenfalls noch als sorgfältig gepflegten Alleebaum kennt, aber nie stundenlang unter einer freigewachsenen, bienenumsummten Linde am Feldrain gelegen und in den blauen Himmel hineingeträumt hat? Die gewaltige Reaktion der Jugend dagegen erleben wir eben in einem Teil der Jugendbewegung: Wandervogelstimmung, Sehnsucht nach Natur, nach Baum und Strauch, Wolke und Ferne, nach Einfachheit, Volkstümlichkeit und ein klein bißchen Abenteuer. Dieser Zug zur Natur ist gewaltig und gesund; er mußte nicht erst von Aposteln gepredigt werden, sondern war wie das Erwachen einer lang zurückgehaltenen eingeborenen Jugendsehnsucht. Ein Bedürfnis aller Jugend, das aber in unserer Gegenwart lebhafter gefühlt wurde und wird, hat der Wandervogelidee ihre große Wirkung gesichert, und die zahllosen, oft wenig miteinander verträglichen Formen der Jugendwanderbünde hervorgerufen.

Noch schwieriger als durch die dem Jugendgeist besonders gefährlichen Siedlungsverhältnisse gestaltet sich die Lage der Jugend durch die Kompliziertheit und Unausgeglichenheit unserer gegenwärtigen Kultur. Jugend ist einerseits Selbstentfaltung, Wachstum, andererseits Rezeption der Kultur; alles, was wir Unterricht und Erziehung nennen, zielt darauf ab, der nachwachsenden Generation die Übernahme der vorhandenen Kultur zu erleichtern; die Selbstausbildung geht gleichfalls nur als Anpassung und Einordnung der Jugend in bestehende Lebensverhältnisse und Denkweisen vor sich. Man muß sich ganz mit dem Gedanken durchdringen, daß von der Jugend die Rezeption der Kultur ausdrücklich verlangt wird, um die Beklemmungen und Zweifel, den Widerstand und die Kampfstellung dieser Jugend gegen ihre Erzieher zu begreifen. Ist denn unsere Kultur, so im ganzen genommen, wert und fähig, unbesehen, auswahllos rezipiert zu werden? In unserer Kultur kämpfen viele Zeitalter und Weltanschauungen miteinander; unsere Kultur und unser erwachsenes Leben ist an Kompromissen, Halbheiten und Unklarheiten wahrlich nicht arm. Was soll der Jüngling übernehmen von dieser Kultur unserer Tage? Man mißverstehe nicht: ich beabsichtige nicht, unsere Kultur zu schmähen, weil sie unfertig ist, ein Übergang, sie herabzusetzen, weil sie innerlich noch



nicht Einheit geworden ist; ich habe es lediglich mit der Rückwirkung dieser Eigenheiten auf die Jugend zu tun. Da kann es nicht zweifelhaft sein, daß eine Jugend Vorteile hat, die in festgeschlossen einheitlicher Kultur heranwächst und sich sozusagen besinnungslos in sie einleben kann. Dieses Glück hat die heutige Jugend nicht; keineswegs alles in unserer Kultur ist gut, richtig, wert, erhalten zu werden; die Strömungen unter uns Erwachsenen und Reifen selbst sind zu verschieden. Was soll die Jugend rezipieren von unserer Kultur? Soll sie den preisenden Reden über Religion, der Empfehlung derselben durch ihre Diener folgen? oder das praktische Beispiel der Indifferenz übernehmen? Schon das Verhältnis der Erwachsenen zur Religion ist ungleich, unsicher; an welche der vorhandenen und auch von der Jugend gespürten Stellungnahme soll sie sich halten? Ähnlich bestellt ist es mit unserer Gesinnung gegen die historisch gewordene, gegenwärtige Staatsform, mit unserem Verhältnis zum geltenden Recht, zur heute vorhandenen Gliederung der Stände und Berufe. Wir sehen die Erwachsenen in peinvollsten Widersprüchen: Der Radikalismus, der alles Bestehende durch unerhört Neues, Bestes ersetzen will, hat doch nicht die Rücksichtslosigkeit und den Mut, sich selbst aufs Spiel zu setzen, um diese Pläne zu verwirklichen. Auch der Anhänger des Alten und Bestehenden ist nicht einseitig, nicht konsequent genug, duldet Einrichtungen, Gesinnungen, Menschen, deren Wirkung allmählich sein Ideal untergraben muß, die er deshalb auch mit Feuer und Schwert verfolgen sollte. Wer an sein eigenes Leben denkt, wird wohl zugeben müssen, daß in unserer Kultur die eindeutige Sicherheit über den richtigen Weg, das richtige Recht, die echte Kunst, den wahren Glauben nicht vorhanden ist, daß in den Menschen der Gegenwart selten ungebrochener Glaube und Wille leben, daß das erkannte Richtige keineswegs immer auch verwirklicht wird. Und mitunter ist die Moral selbst die Ausrede, moralischen Forderungen nicht zu folgen.

Die Jugend als Ganzes genommen ist impulsiv, kompromißlos, unbedingt; es fehlt ihr noch an „Erfahrungen", daß es manchmal unklug sein kann, das Richtige zu tun; sie macht noch keine Zugeständnisse an die Schwäche, die Gutartigkeit, sie paktiert noch nicht mit ihrem Gewissen. Und überall, wo sie einen Widerspruch zwischen Rede und Gesinnung, Gesinnung und Tat entdeckt, wird sie mißtrauisch. Man ersieht aus diesen Andeutungen zur Genüge, daß die der Jugend zugemutete Rezeption der Kultur nicht einfach ist. Das Wort „Jugendkultur", das von bestimmter Seite als Namen für den Geist der Jugendbewegung verwendet wurde, möchte ich von diesem Standpunkt aus mit Sinn erfüllen. Jugendkultur ist nicht Kultur, von der Jugend geschaffen; Jugend selbst ist niemals kulturschöpferisch gewesen; sie ist auch nicht Kultur für die Jugend, als ob eine bestimmte Auswahl, ein tadelfreier Ausschnitt unserer Gesamtkultur etwa durch die Schulen der Jugend mundgerecht gemacht werden, alles andere vorenthalten werden könnte, ähnlich wie man die antiken Schriftsteller in usum delphini beschnitten hat. Sobald der Erwachsene die Kulturauswahl besorgt, leidet diese an denselben Fehlern wie die Kultur selbst und ist überdies ganz Tendenz. Jugendkultur ist aber auch nicht die Kultur, sofern und soweit sie von der Jugend einfach blind, wahllos übernommen



wird; dabei ginge auf die Jugend auch alle Unsicherheit, Widersprüchlichkeit, Fehlerhaftigkeit unserer Kultur über. Jugendkultur ist Selektion aus unserer Kultur durch das Wesen der Jugend. Die Jugend steht bis zu einem gewissen Grad kritisch zu unserer Kultur; die Jugend als seelische Gesamtverfassung unterscheidet sich vom Habitus der Erwachsenen dadurch, daß sie noch nicht in der Parteiüberzeugung versteinert ist, also gegenüber parteiischen Aspekten einen relativ ungetrübten Blick auf das Wesen hat und dadurch für vereinheitlichende Bestrebungen empfänglich ist, ebenso dadurch, daß sie das Richtige auch noch für unbedingt möglich hält, also eine Schwungkraft besitzt, die oft in dem Erwachsenen durch lange Erfolglosigkeit zerbrochen ist, endlich dadurch, daß sie statt der Beharrung im Gleichen, Gewohnten, Bewährten eine lebhafte Tendenz zur Foitbildung, Höherbildung, kurz ausgedrückt: Ehrgeiz des Schaffenden besitzt, genauer gesagt: daß sie schöpferische Kräfte sich in ihr ankündigen spürt, auch wenn sie selbst noch nicht schafft. So beschaffen spürt die Jugend nicht nur alle Diskrepanzen zwischen Überzeugung und Verhalten, zwischen Wollen und Können, sondern auch alle Diskrepanzen in der Kultur selbst: die zunehmende Veräußerlichung, Mechanisierung, Arbeitssklaverei, während echte Kultur wachsende Freiheit des Geistes bedeutet. Die ältere Generation merkt den Zwiespalt nicht, weil sie lebenslang darin stak, oder fühlt ihn nicht mehr, weil sie sich an ihn gewöhnt hat. Der ungeheure wirtschaftliche Aufschwung in den letzten 43 Friedensjahren hat uns ungeahnten Reichtum gebracht, die äußere Zivilisation und den Lebensstand aller Schichten des deutschen Volkes gehoben, zugleich auch die an den einzelnen gestellten Arbeitsansprüche gewaltig gesteigert. Das Errungene muß dauernd gesichert werden; Volkswirtschaftler, Politiker, selbst Dichter verkündeten uns immer wieder, daß Deutschland noch mehr arbeiten, noch mehr Eisen und Wolle verarbeiten, noch weitere Märkte erringen, noch höher rüsten muß, daß es auch seine spezifischen Vorzüge: solide wissenschaftliche Bildung, guten Geschmack, Präzision und Zuverlässigkeit in der Ausführung aller Aufträge und Arbeiten kaufmännisch ausnützen, in Handelsware, in bezahlte Qualitätsleistung umsetzen muß, wenn es dauernd, endgültig seinen Platz unter den Großvölkern der Erde behaupten soll. Eine gewaltige Anspannung aller Kräfte war die Folge unseres Aufschwungs, unserer Volkszunahme; aber es läßt sich nicht leugnen, daß unter ihrem Einfluß auch langsam eine Geisteswandlung Platz zu greifen begann: Erfolgsanbeterei wehte auch unsere Gesinnung an, ein nüchterner Utilitarismus nahm zu, die Freude nahm ab, das individuelle Glück wurde seltener oder aus den Sphären, in denen es allein gedeihen kann, in den äußeren Genuß von Macht, Lust, Aufregung verlegt. Ist es denn nicht charakteristisch, daß „Arbeit" der Zentralbegriff unserer Kultur, der Leitgedanke des Erziehungswesens, der Inhalt des individuellen Lebens geworden ist? Gewiß kann man die Idee Arbeit mit anderer Tiefe erfüllen, als sie in den antiken Sklavenstaaten besaß, kann die Arbeit, jede Arbeit zum Erlebnis werden in der verschiedensten Weise; man kann sie fanatisch lieben und pflegen als Mittel der Betäubung wie des Genusses, der Askese wie der Pflichterfüllung, man kann arbeiten aus Lust am Tätigsein, zur Ausbildung seiner Kräfte und um des Genusses ihrer Voll-



kommenheit willen, aus einem Herrschtrieb, der die Stoffe und Prozesse der Natur sich dienstbar machen will, aus vielerlei Motiven und in vielerlei Stilen; aber es gibt unzweifelhaft größere Kulturideen als sie, und ihre Gefahren überwiegen ihren erzieherischen Wert.

Inmitten unserer Zeit des materiellen Aufschwungs, der Arbeitskultur und der nach außen auf Reichtum, Erfolg, Macht gerichteten Tätigkeit regte sich nun eine leise Sehnsucht nach einer seelischen Kultur, nach Vornehmheit des Seins, nach Muße und Geistesfreiheit. Die alten nur überdeckten Grundurteile, daß die Seele mehr wert ist als die ganze Welt, das Sein des Menschen mehr wert als sein Tun und dieses selbst noch wertvoller als sein Erfolg, gewannen wieder Glanz. In der Jugend breitete sich diese Reaktion gegen die Einseitigkeit der Arbeitskultur rasch aus, denn die Jugend stand und steht ihrem ganzen Wesen nach einer solch ausgesprochen männlich-erwachsenen Kulturauffassung fremder, verletzlicher gegenüber. Die Ereignisse des Krieges — ich meine die *seelischen*, die er einschließt und nach sich zieht — können gleichfalls auf eine neue Vertiefung hinarbeiten, und wir hoffen, daß der Friede, wenn er einmal wiederkehrt, gerade dieser neuen geistigen Kultur zum Aufschwung verhelfen wird, die sich in vielen Einzelheiten, nicht zuletzt auch in der neuen Jugendgesinnung ankündigt.

Als ein drittes Moment in der soziologischen Motivierung der Jugendbewegung möchte ich die *Stellung der Jugendlichen in der Familie* hervorheben. Die Erziehung des Kindes ist eine vergleichsweise einfache Aufgabe gegenüber der Erziehung des Jugendlichen. Der Vater erzieht in der Regel nur gelegentlich, stoßweise, d. h. gar nicht, weil eine erzieherische Einwirkung ohne Kontinuität und Plan nicht denkbar ist; er findet sich auch nicht leicht in die Wandlungen, die das zunehmende Alter in seinen Kindern bewirkt, und denkt genau so autoritativ wie gegen das kleine Kind auch noch gegen das 16- und 18jährige verfahren zu dürfen; schließlich ist es sein Kind und muß parieren, solange es noch im Hause lebt. Die Mütter fühlen eher, daß der Sohn, die Tochter langsam dem Haus zu entwachsen beginnt, aber sie versuchen gleichfalls, sie nach Möglichkeit zu fesseln durch eine lebhafte Teilnahme an ihren Interessen, an ihren Kameraden. Zur Autorität verhalten sich nun Kind und Jugendlicher ganz verschieden; derselbe Mensch, der als zehnjähriges Kind jedem Befehl selbstverständlich und ohne Widerrede gehorcht hat, wird sich als 16jähriger Ephebe gegen die vernünftigste Maßnahme aufbäumen, sobald sie ihm in der Form eines Befehls entgegentritt. Seine ganze Einstellung auf den Erwachsenen ist die der *Kritik*; und eine solche Einstellung zieht unvermeidlich die innerliche und je nach den Umständen auch die äußere Auflehnung nach sich. Der junge Mensch löst sich langsam aus dem Familienverbande los; die Eltern hören auf, nicht nur die fraglose Autorität und das stillschweigend bewunderte und geliebte Vorbild zu sein; sie werden in *allen* Stücken: ihren Ansichten und Grundsätzen, ihrer Tracht und Sprache, ihrer Wohnungseinrichtung und Lebensweise mit *anderen* verglichen, und das Auge des der Autorität Entronnenen ist dabei hellsichtig besonders für die Schatten, die Mängel. Der Junge kann anfangen, sich seiner Familie zu *schämen*, was das Kind niemals zu fühlen vermag.

Gleichzeitig mit der Entfremdung, der Loslösung von der Familie, als die andere Seite dieses Vorgangs, vollzieht sich eine stärkere Sozialisierung mit Kameraden; es beginnt das Verbindungs- und Zirkelwesen, das dann für die akademische Stufe der Jugend so wichtig wird. Der junge Mensch sucht sich eben außerhalb der Familie einen Boden, auf dem er gelten darf wie er ist, einen Verkehrskreis, in dem seine Ansichten nicht beständig in Widerspruch mit der Umgebung geraten, in dem die Erstlinge seiner produktiven Arbeit einen lebhaften Widerhall, einen gewissen Ruhm finden, und er nicht immer nur auf die Lernpflicht verwiesen, untergeordnet, gedemütigt wird.

Alle diese Momente zusammen, die zunehmende Naturentfremdung, die innere Ungleichheit und Ungleichwertigkeit in den Strömungen unseres Kulturlebens, die schwierige Stellung des Pubeszenten in der Familie wirken in gleicher Weise darauf hin, daß die Jugend sich zu ihresgleichen drängt und hält, daß Gleichheit des Alters und der Gesinnung auch einen organisatorischen Zusammenschluß nahelegen; die von der Jugend selbst ins Leben gerufenen Verbände haben hier eine Wurzel; ihre Ziele entstammen den Konflikten, in welche die Jugend durch den geschilderten Kulturwandel geraten ist und dauernd gerät.

Neben dem soziologischen Motiv, das mehr als Anstoß, denn als richtunggebender Faktor wirkt, ist der Wandel des Studentenideals als ethisches Motiv für den Geist der neuen Jugendbewegung verantwortlich, soweit dieser Wandel nicht selbst noch ein Teil und wie ich meine, ein wesentlicher und bleibender Teil dieser Jugendbewegung ist. Das Bild des Jünglings, das dem Schüler vorschwebt, ist gewiß für die Haltung desselben wichtig; solange er noch auf die höhere Schule geht „erfüllt ihn ja eine begreifliche Sehnsucht nach dem Lebensstil, zu dem die Reifeprüfung der Schlüssel ist; der Schüler betrachtet (hierin ganz von der gleichfalls unrichtigen Schätzung der Erwachsenen beeinflußt) seine Schularbeit lediglich als Mittel, als Vorbereitung, und eilt mit seiner Freude, seiner Billigung gerade in den letzten Jahren der Zeit voraus. Es bedarf keines Beweises, daß das Bild, welches der Schüler sich von seinem Studentenleben macht, auch auf seine Haltung auf der Schule Einfluß hat. Das Studentenideal der älteren Generation war der „Bursch“, der Waffenstudent; es ist selbstverständlich, daß die zur Gebundenheit des Schülerlebens stark kontrastierenden Züge der freien Bestimmung über Zeit und Geld, das echte Pubeszentenideal des unbedingten physischen Mutes, die Fröhlichkeit, die Genußsitten in dem Bild des Studenten stark hervortraten und den Schüler veranlaßt haben, den Studenten zu spielen, zu rauchen, zu kneipen, zu bummeln usw. Ich weiß sehr wohl, daß in der Idee des Waffenstudenten auch sehr tiefe Momente enthalten sind — vielleicht belebt sie die eiserne Gegenwart wieder —, aber diese wertvolleren Aufgaben des Waffenstudenten waren im Lauf der Geschichte den Studenten selbst und erst recht den nur aus der Ferne sehenden Schüler verdeckt worden durch die Auffälligkeiten der freien akademischen Lebensführung.



Das Studentenideal der Gegenwart ist ein anderes[1]); es ist noch nicht fest kristallisiert, es beherrscht noch nicht alle Studenten, aber eine Art neuen Standesbewußtseins ist in der Studentenschaft unverkennbar, in dem außer dem Gedanken der Freiheit, d. h. der Selbstverantwortung, der körperlichen Gewandtheit und Gesundheit, des Jugendfrohmuts, die mit dem Studenten hoffentlich für alle Zeiten verbunden bleiben, eine vertiefte Liebe zum Vaterland, politische Gesinnung, soziale Arbeit oder Vorbereitung auf sie, ausgebreitetere Teilnahme an den Fragen des Kulturlebens, erhöhtes Bewußtsein der Verantwortlichkeit für sich und andere, eine auf anderen Grundlagen aufgebaute Geselligkeit hervorstechende Einzelzüge sind.

Ich lasse unerörtert, aus welchem Antriebe, im Gefolge welcher organisatorischen Neuerungen dieser Wandel im Studentenideal sich vollzogen hat; die Tatsache steht fest und ist bedeutsam. Der Student, wie er heute dem höheren Schüler als Ziel und Vorbild vorleuchtet, ist ein arbeitsamer, disziplinierter junger Mann, der die Zeit seiner Vorbereitung auf die öffentliche und berufliche Wirksamkeit gewissenhaft benutzt und es als das Privilegium seines Standes betrachtet, die neben dem Studium bleibende Mußezeit durch die Teilnahme an den geistigen und sozialen Strömungen unserer Gegenwart mit einem wertvollen Inhalt zu füllen, noch nicht Partei, wie es der beweglicheren, einer wirklichen Verantwortung noch enthobenen Jugend ziemt und zugleich ihrer, ich möchte sagen, natürlichen Gesinnung lieb ist, die vom Guten überall angezogen wird und es deshalb auch hinter den oft unversöhnlich scheinenden Parteigegensätzen als mögliches Einheitsmoment zu wittern vermag.

Wenn auch die studierende Jugend auf unseren höheren Schulen dies neue Bild vom Studenten dauernd vor Augen hat, so ist sicher zu hoffen, daß sie sich in ihren besten Elementen sehr rasch und allmählich auch in ihrer Masse nach ihm orientieren wird, zumal der junge Akademiker selbst eine Kameradschaft mit dem Schüler nicht mehr so schroff abweist wie in früheren Zeiten und der neue Stil studentischen Lebens sich gewiß selber noch reiner und zugleich anziehender durchsetzen wird. Die Zunahme von Gründungen, wie sie die akademischen Freischaren darstellen, lassen uns steten Fortgang hoffen. In der akademischen Sphäre sind ja auch alle Bedingungen dafür vorhanden, daß die neue Gesinnung auch wirklich eine Bewegung erzeugen kann; und ich möchte nochmals meiner Meinung Ausdruck geben, daß der Name Jugendbewegung mir nur auf diesen akademischen Abschnitt der Jugend zuzutreffen scheint; Jugendbewegung ist im Grunde Studentenbewegung. An allen Universitäten des deutschen Sprachgebiets, erst recht an den anderen Hochschulen mit ihrer fast durchweg erst im 19. Jahrhundert beginnenden Geschichte hat die überlieferte Organisationsform der studentischen Jugend mindestens keine Fortschritte gemacht; die neuen Massen von Studenten sind ihnen nicht zugute gekommen; wie viele und welche Versuche, sich eine Orga-

[1]) Ausführlicher habe ich Genese und Inhalt der neuen Studentengesinnung darzulegen versucht in einem Vortrag über akademischen Unterricht und Charakterbildung (Diese Zeitschrift, 1913, Seite 129ff.); ich erlaube mir, um Wiederholungen zu vermeideu, auf diese Ausführungen zu verweisen.



nisation zu schaffen, die neue, selbst noch nicht zur vollen Klarheit entwickelte Gesinnung schon gemacht hat, das braucht nicht verfolgt zu werden; gewiß ist, daß sie gegenwärtig noch nicht ihr wesensgemäßes Ziel gefunden hat. Auch an Hindernissen, zum Teil erheblicher Natur, konnte sie ihre Kraft bewähren, und in den sich rasch ablösenden organisierenden Führern besitzt sie schon seit mehr als einem Jahrzehnt ihre Sprecher. Es sind wesentliche Punkte des studentischen Lebens, die einer Regelung, bzw. Neuregelung bedürfen und bei der nicht mehr ohne den Studenten entschieden werden kann. So legen auch äußere Standesmomente und gemeinsame Sorgen den Zusammenschluß in neuen Formen nahe, nach dem die neue Gesinnung als einem sozusagen körperlichen Symbol ihrer Gemeinsamkeit drängt. Die Studentenschaft ist auch dem Alter nach einheitlicher; es ist eine immer gemachte Erfahrung, daß Altersdifferenzen, wenn sie eine bestimmte Größe erreichen, den Zusammenschluß, wie er für eine Bewegung erforderlich ist, hinderlich sind. Der Studentenbewegung ist auch die Fortdauer, die Ausbreitung, die Vertiefung sicher, denn während der Lösung der gerade jetzt schwebenden Aufgaben erwachsen schon wieder neue; nach Überwindung traditioneller Mängel werden die jetzt siegreichen Gedankenimpulse durch noch größere oder tiefere ihrerseits ins Unrecht gesetzt werden. Und hat die akademische Jugend die Regelung ihres Lebens, ihrer Studien, ihrer Geselligkeit, ihrer geistigen Interessen und sozialen Absichten einmal selbst in die Hand genommen mit der Gründlichkeit, die sich einzuleben beginnt, mit der Lauterkeit, die zur Natur unverdorbener Jugend gehört, so besteht feste Hoffnung, daß die Bewegung mit der allgemeinen der Kultur im Gleichschritt weitermarschieren wird. Es wäre eine reizvolle Aufgabe, an der Hand der Geschichte zu verfolgen, wie oft und an welchen Wendepunkten eine Jugendbewegung, d. h. hier eine von der Studentenschaft getragene und ins nachakademische Leben hineingetragene, in Organisationen gepflegte Gesinnung unserem deutschen Volke zum Segen gewesen ist. Hoffen wir, daß die neue studentische Bewegung, die in friedlicher Zeit begonnen, auf die Ziele der Friedensarbeit gerichtet, Ausbreitung gewonnen hat, unserer nationalen Kulturentwicklung zu nicht geringerem Segen gereichen möge als ehemals stärker kriegerisch und politisch gefärbte Bewegungen der Studentenschaft!

Nicht zuletzt ist an der Entstehung und Ausbreitung einer neuen Jugendgesinnung und den Anfängen einer daraus entstehenden Bewegung der Jugendlichen die veränderte Schätzung der Jugend selbst schuld. Man kann von einem biologischen Motiv der Jugendbewegung sprechen.

Ältere Generationen erblickten in der Kindheit und Jugendzeit ausschließlich eine Periode der Vorbereitung; die Jugend hatte ihnen nur Sinn und Wert, soweit sie als Lernzeit, Übungszeit ausgenützt wurde. Der Gesichtspunkt des Jugendglücks trat durchaus zurück, soweit nicht die Jugend ohne weiteres einer gefährlichen Sentimentalität als Glück erschien, auch wenn die Träger dieser Jugend in Haus und Schule noch so schlecht behandelt wurden. Man kann nicht behaupten, daß die Einschätzung und Ausnützung der Jugend als einer Zeit der Vorbereitung heute ausgestorben ist; die vollständige Beseitigung dieser Auffassung wäre auch falsch; Jugend



ist Lernzeit, *ist* Vorbereitung. Aber *daneben* macht sich doch stärker und folgenschwerer die andere Erkenntnis geltend: Jugend ist nicht *nur* Vorbereitung; das Jugendalter hat einen Selbstwert; es ist falsch, die Gegenwart der Zukunft zu opfern; es geht zu weit, die Jugend als eigentlich „nicht berechtigten" Zustand zu betrachten, nach Möglichkeit zu verkürzen und bis zum Kraftzusammenbruch mit Arbeit für die Zeit der Selbständigkeit zu belasten. Es geht zu weit, wenn das Jugendschicksal *ausschließlich* von den vorschauenden Erwachsenen gestaltet wird, Der Selbstwert der Jugend wurde in steigendem Maße erkannt und anerkannt, und Hand in Hand mit dieser Schätzung ging auch die Nutzanwendung: daß Erziehung und Bildung nicht auf Kosten berechtigten Glücks und echten Jugendlebens erfolgen dürfen und nicht für die ganze Dauer ausschließlich von Erwachsenen geleitet und sozusagen über die Jugend verhängt werden dürfen. Auch der Charakter der Vorbereitung hat sich gewandelt: Die Bildung soll nicht mehr nur aus *Anleitung* entspringen. Man hat immer schärfer als den biologischen Sinn der Jugendzeit dies erkannt, daß sie eine Zeit des Probierens und Experimentierens ist. Je länger die Jugend einer Art Lebewesen ist, desto wandlungsfähiger ist die ganze Art. Der Mensch hat die längste Jugendzeit; er besitzt damit die Möglichkeit, am weitesten von Beschaffenheit, Geisteshaltung und Interessen der Vorfahren wegzuvariieren. Eine solche Auffassung dessen, was man früher Lernen hieß, zieht nicht nur Konsequenzen für die Schulorganisation und Unterrichtsmethodik nach sich — ich erinnere nur an die Arbeitsschulbewegung —, sondern räumt unwillkürlich der Jugend im ganzen mehr Freiheit, Wahl, Selbstbestimmung ein. Wir hüten uns ängstlicher davor, die Jugend endgültig auf unsere Meinungen festzulegen. Freilich darf das, was unter allen Umständen *Bewahrung* verdient und die Kontinuität in der Kulturentwicklung gewährleistet, nicht vernachlässigt oder gering geschätzt werden; aber unstreitig haben frühere Zeiten um der Bewahrung willen das werdende Neue *zu lange* niedergehalten, der Mutation weniger Spielraum gestattet als dem Fortschritt der Produktion förderlich gewesen wäre. Heute erlauben wir der Jugend leichter, anders zu sein, als wir selbst in der Jugend sein konnten oder sein durften; wir vertrauen darauf, daß in *gesunder Biosphäre* diese größere Freiheit *im ganzen* gesehen (von vielen Ausnahmen abgesehen) der Entwicklung förderlicher ist, als es der starre, rücksichtslose Zwang des alten Autoritätsstandpunkts gewesen ist. Man darf nicht übersehen, daß auch die Jugend sich wandelt, d. h. genauer gesagt: abhängig ist von Geist und Zustand der Gesellschaft, deren Jugend sie ist; und diese haben sich schon seit der Reichsgründung erheblich gewandelt, noch fühlbarer natürlicher seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts.

Alle diese Motive, die Erkenntnis des Selbstwerts und Eigenrechts der Jugend, der biologischen Funktion der Jugendzeit, der Wandel der Umwelt, der Auffassung von Schularbeit und Lernbetrieb, die rassenhygienischen Gesichtspunkte des Wertes einer vor allem physisch gesunden, der Kraft ihrer Nerven sicheren Jugend haben zusammen eine neue Stimmung und Gesinnung der Erwachsenen gegen die Jugend erzeugt; man nimmt die Jugend heute wichtiger als in früheren Zeiten; ja ich finde manch-

mal, daß man sie schon wieder zu wichtig nimmt, obgleich ich, so paradox es scheint, die Überzeugung habe, daß man sie gar nicht wichtig genug nehmen kann.

Die teilweise neue Auffassung und Einschätzung der Jugend ist auch eine Errungenschaft der „Alten", der Erwachsenen; aber es ist begreiflich, daß sie in der Behandlung der Jugendlichen erkennbar wird, in die Selbstauffassung der Jugend durchsickert. Und da die Jugend ohnehin sich gern wichtig nimmt, so konnte auch diese neue Gesinnung sie nur ermutigen zu Versuchen, „in eigener Verantwortung" nach Möglichkeit an der Gestaltung ihres Lebens mitzuwirken. Die veränderte Schätzung der Jugend ermöglichte erst dem soziologischen Motiv der Bewegung, seine volle Wirksamkeit zu entfalten; ohne die Duldung der Erwachsenen wäre es der Jugend nicht möglich geworden, sich so weit kritisch in der Rezeption der Kultur zu stellen, daß sich Elemente einer neuen Gesinnung bilden konnten.

Langsam vorbereitet, besonders durch den Wandel des Studentenideals, vielfach begünstigt durch die eigenartig schwierige soziologische Stellung der Jugend und durch die Erfolglosigkeit eines rein autoritativen Erziehungssystems, gefördert durch die veränderte Schätzung der Jugendzeit, die eine gerechtere Beurteilung und Behandlung derselben nach sich zog, entwickelte sich eine neue Jugendgesinnung und gestaltet sich vielleicht aus ihr heraus auch eine weitere Jugendbewegung. Ihr letztes Ziel und ihr innerster Wert ist es, neben die beiden großen, ebenfalls eine Erneuerung ihres besten Geistes erfahrenden Faktoren der Menschenbildung, neben Familie und Schule auch die Jugend selbst an der Gestaltung ihres Lebenszuschnitts und Bildungsganges mitarbeiten zu lassen, mitarbeiten zu lehren und einen Stil des Jugendlebens zu finden, den die mit ihren Fehler unzufriedene ältere Generation mit ihren besten Intentionen gerade noch erfaßt hat, aber zu verwirklichen nicht mehr Bildsamkeit und Schwungkraft genug besaß, Eigenschaften, die ebenso zum Wesen der Jugend gehören, wie die nährende Flamme einer unbeirrbaren Sehnsucht nach Geist und Wert.

Ob es dieser neuen Jugendgesinnung gelingt, eine dauernde, nachhaltige Jugendbewegung anzuregen, eine allgemeine, nicht auf Studenten und allenfalls ältere höhere Schüler beschränkte, das hängt einerseits davon ab, ob sie sich den äußeren und inneren Gefahren gegenüber zu behaupten und zu vertiefen vermag, andererseits von der sich anbahnenden Änderung der soziologischen Position der Jugend. Daß gewaltige Gefahren von außen sich gegen den neuen Geist im ganzen richten, nicht nur gegen Einzelheiten und zweifellos gefährliche Extreme desselben, dafür spricht die Behandlung, die große Gruppen durch einzelne Regierungen und Schulverwaltungen schon erfuhren. Verhängnisvoller noch können die immanenten Gefahren werden, von denen die Bewegung bedroht wird. Es wäre verderblich, wenn die lauten Elemente, die es zweifellos auch in ihr gibt, die leider, nach außen besonders merklich, schon vielfach die besten Absichten diskreditiert haben, die vordringlichsten würden und zusammen mit der nicht immer richtigen Politik der Erwachsenen die „Jungen" in feindliche Frontstellung gegen die „Alten" brächten. Es wäre noch gefährlicher, wenn ein im Grunde der Jugend fremdes Selbstbewußtsein und ein Geist



blasierter Überheblichkeit großgezüchtet würden. Und diese Gefahr sehe ich nahegerückt, wenn wieder Erwachsene der verschiedenen Parteien der Jugend sich bemächtigen und die neue Gesinnung doch in die alten Schläuche ihrer Dogmen abzuziehen trachten. Daß auch die Vereinzelung und Veräußerlichung zu den Gefahren der jungen Bewegung gehört, versteht sich beinahe von selbst. Die Bewegung kennt die Gefahren, ist auf der Hut vor ihnen; es wird auf die jeweils aktiv in ihr stehenden Jünglingsgenerationen und mehr noch auf die Nachwirkung im Kulturbewußtsein der durch sie hindurchgegangenen Erwachsenen ankommen, ob es ihr gelingt, diesen Gefahren wirksam zu begegnen und den heiligen Frühling einer neuen Jugend unserm Volk zu bringen.

Wie die soziologische Lage der Jugend im ganzen sich gestalten wird, das bleibt immer Gegenstand der Vermutung und ist es besonders augenblicklich; im Krieg, der seit August entbrannt ist, bewährte sich, wie ich aus Briefen nicht weniger Studenten und Schüler entnehme, die Selbsterziehung durch die neue Jugendgesinnung nicht weniger als in der friedlichen Geselligkeit und in der Schule. Die Jugend ist dem Geist des wahrhaften Krieges immer erschlossen gewesen, und sie vor allem ist es, die auch den gegenwärtigen Krieg mit tiefster Anteilnahme erlebt und von ihm am reichsten gesegnet wird. Denn der Krieg ist weder Notwehr noch Erwerb, er kann überhaupt nicht von außen begriffen und durch ein außerhalb liegendes Ziel: wie Erhaltung der Existenz, politische Freiheit, wirtschaftliche Expansion, Rehabilitation der eigenen Ehre, Sicherung der Kulturarbeit gerechtfertigt werden; er ist mit der Idee des Lebens untrennbar verbunden, Probe und Bewährung der Macht und Schöpferkraft des Lebens, eine Krise auf seinem Gang zur Höherbildung.

Wesen und Bedeutung des Nationalgefühls.[1])

Von Ernst Meumann.

Es gibt geistige Mächte im Leben der Völker, die von jedermann als Grundlagen und als treibende Kräfte des Gemeinschaftslebens angesehen werden, über deren Wesen wir aber keineswegs klar sind. Sie wirken mit der elementaren Sicherheit von Naturkräften, sie erregen in Millionen von Individuen die gleichen Stimmungen, Impulse und Handlungen, wenn ihre Zeit gekommen ist; aber weder die Volksmassen, die von der „Massensuggestion" solcher Mächte fortgerissen werden, noch ihre Führer pflegen sich vollkommen klar zu sein über Wesen und Bedeutung der Mächte, von denen sie sich tragen lassen.

Zu diesen Mächten gehört das Nationalgefühl. Die elementare Wucht, mit der es die Völker zu außerordentlichen Gesamthandlungen

[1]) Diese Abhandlung ist ein (etwas abgekürzter) Sonderabdruck aus einem größeren Werke des Verfassers: Zeitfragen deutscher Nationalerziehung, das demnächst im Verlag von Quelle und Meyer in Leipzig erscheint.



treibt, verborgene Kräfte weckt und die Masse des Volkes auf eine höhere Stufe des Denkens und Fühlens erhebt, haben wir in diesen Tagen wieder an uns selbst erfahren. Fragen wir aber die Politiker und die Männer der Wissenschaft, worin das Wesen solcher außerordentlichen Gesamthandlungen eines Volkes besteht, was es ist, das einer einzigen „Idee" wie der nationalen eine so unerhörte Suggestionskraft verleiht, so begegnen wir einer großen Versäumnis. Keine Psychologie der Massen und keine Völkerpsychologie gibt uns darauf Antwort; die Wissenschaft hat überhaupt bisher eine merkwürdige Scheu gezeigt, das nationale Problem zu behandeln. Und doch fordert die Zeit gebieterisch von uns, die Fragen der nationalen Eigenart, des nationalen Gesamtlebens und der Wirkungsweise nationaler Ideen in Angriff zu nehmen. Es ist hier wie bei allen elementaren und instinktiven Regungen des menschlichen Geisteslebens: die Wissenschaft hat die Aufgabe, sie zur vollen Klarheit zu erheben und sie damit zu einem zielbewußten, begründeten, seines Rechtes und seiner Bedeutung bewußten Handeln zu erheben.

Versuchen wir das Nationalgefühl wissenschaftlicher Untersuchung zugänglich zu machen, so bieten sich zwei Wege dar. Der eine ist der geschichtliche; wir können Wesen und Bedeutung des Nationalgefühls aus seinen Äußerungen und seinen Wirkungen im Leben der Völker und ihrer Schicksale erschließen. Der zweite ist der volkspsychologische: wir müssen mit den Mitteln der Psychologie des Gesamtgeistes Gehalt und Wirkungsweise solcher Ideen wie der nationalen systematisch zu erforschen suchen. Beschreiten wir zunächst den ersten Weg, so zeigt uns eine Betrachtung der verschiedenen Äußerungsformen des Nationalgefühls auf den verschiedenen historischen Entwicklungsstufen der Völker, daß es zwei sehr verschiedene Formen gibt, in denen das Nationalgefühl sich im Volksgeiste geltend macht; ich möchte sie zunächst kurz bezeichnen als das naive oder instinktive Nationalgefühl und das reflektierende und kritische Nationalbewußtsein. Jenes hat vorwiegend Gefühlscharakter und kann im engeren Sinne als Nationalgefühl bezeichnet werden, diese reflektierende Form ist dagegen mehr ein Ideenkreis, der nur sekundär mehr oder weniger große Gefühlswirkung im Volke bewirken kann. Ich nenne daher auch das erstere kurz Nationalgefühl, das letztere Nationalbewußtsein oder nationale Idee. Alle Völker von relativ niedriger Kultur und einfachen Lebensverhältnissen, insbesondere alle Völker, in denen noch das Glaubensleben vorherrscht über die Reflexion über Lebens- und Weltanschauungsfragen haben das naive und instinktive Nationalgefühl, d. h. sie sind sich der Gründe gar nicht bewußt, weshalb sie national denken, fühlen und handeln, sie haben noch nicht den Zweifel an der Berechtigung nationalen Denkens kennen gelernt. Vielmehr ist es ihnen etwas absolut Selbstverständliches, ja das Selbstverständlichste von der Welt, daß der Einzelne sich mit seinem Volke vollkommen eins weiß und in allen großen Fragen, die das Gesamtinteresse des Volkes angehen, so denkt und handelt, wie die große Masse des Volkes. Das Nationalgefühl ist bei solchen Völkern ein elementarer Instinkt der ganzen Masse des Volkes, der mit elementarer Sicherheit in Wirksamkeit tritt, sobald das



Interesse des gesamten Volkes irgendwie in Frage kommt, insbesondere aber sobald es durch auswärtige Feinde bedroht wird.

Diese Art des selbstverständlichen, rein instinktiven Nationalgefühls finden wir bei den Griechen und Römern der alten Zeit, und es nimmt im alten Athen schon die unduldsame Form an, daß jeder Nicht-Athener als Barbar gilt. Ein Gegenstück dazu haben wir im alten Rom noch bis zur Kaiserzeit, wo jeder erzwungene Aufenthalt außerhalb Roms als Verbannung und als Leben unter Barbaren galt. Auch heute finden wir dieses selbstverständliche Nationalgefühl noch bei allen Völkern, bei denen die kritische Reflexion über Fragen der Lebens- und Weltanschauung noch nicht das Leben des Volkes durchdrungen hat, wie bei Chinesen, Japanern, bei der Masse des russischen Volkes, bei den meisten Völkern der islamischen Kultur. Man kann die Völker der Gegenwart vielleicht überhaupt in zwei Gruppen teilen, je nachdem wieweit dieses kritische Nachdenken über Lebensfragen in die Masse des Volkes eingedrungen ist oder in welchem Maße noch die gläubige Hingabe an die überlieferten Ideenkreise der Väter vorherrscht; eine Wendung des Geistes, an der auch das Nationalgefühl teilnimmt. Ganz anders steht es bei der zweiten Gruppe von Völkern, bei denen selbst die Masse des Volkes von kritischem Nachdenken über Lebensfragen ergriffen ist. Die führenden Kulturvölker der Gegenwart sind alle zu dieser zweiten Gruppe zu rechnen. Sie alle sind so tief von dem kritischen Nachdenken über Lebensfragen durchdrungen, daß auch ein so wesentlicher Bestandteil unserer Lebensanschauung wie das Nationalbewußtsein und die Vaterlandsliebe von dem Zweifel an seiner Berechtigung und an seinem Werte nicht verschont bleiben konnte; wir können gar nicht mehr national fühlen und denken, ohne uns auch Rechenschaft zu geben über die Gründe, die Motive, den Wert und die Bedeutung, die Berechtigung des Nationalgefühls. Wir müssen wissen, warum wir national gesinnt sind, denn wir haben die Stufe des kritischen Nationalbewußtseins erreicht bis tief in die untersten Volksschichten hinein.

Man wird hier vielleicht einwenden, die gewaltige nationale Erhebung in unseren Tagen hätte doch gezeigt, daß auch in unserem Volke das Nationalgefühl noch die Kraft eines elementaren Impulses besitzt, der das ganze Volk einmütig ergreifen kann — das ist ganz richtig, aber das war doch nur darum möglich, weil sich das ganze Volk der Gründe unserer Erhebung bewußt war; das ganze deutsche Volk war von dem bestimmten Bewußtsein durchdrungen, daß wir bis zum letzten Augenblick alle Mittel versucht hatten, um den Frieden zu erhalten, daß wir uns in einer vierzigjährigen Friedenspolitik nach besten Kräften bemüht hatten, den mehrfach drohenden Krieg zu vermeiden, und auch unsere Politiker waren fest davon überzeugt, daß bei früheren Anlässen, z. B. bei der Marokkokrisis eine ebenso einmütige Volkserhebung garnicht denkbar gewesen wäre.

Also gerade die Ereignisse der Gegenwart zeigen uns, daß das Volk sich der Gründe seiner Erhebung für das Vaterland bewußt sein will und nicht blindlings einem elementaren Instinkte folgt, wenn es national denkt und fühlt.

Wenn nun aber einmal diese kritische und reflektierende Stufe des



Nationalbewußtseins erreicht ist, so wird es dann auch zur Pflicht des Volkes, sich die volle Bedeutung und die tieferen Berechtigungsgründe des Nationalgefühls zum Bewußtsein zu bringen, sonst begeht es eine Versäumnis, deren Folgen sich im ganzen Volksleben bemerkbar machen müssen. Es geht dabei mit dem Nationalgefühl wie mit allen durch Überlieferung geheiligten Bestandteilen unserer Welt- und Lebensanschauung; sobald die kritische Reflexion sich über sie her macht, treten sie in eine gefährliche Phase ihrer Entwickelung ein: entweder gelingt es, sie mit klaren, stichhaltigen Gründen zu stützen, und diesen Gründen die gleiche elementare Überzeugungskraft für die Massen zu verleihen, welche früher die gläubig angenommenen Überzeugungen hatten, oder die über-überlieferte Lebensanschauung verfällt dem Zweifel, der auflösenden Wirkung skeptischer Volksstimmungen, und sie wird nach kurzer Zeit beseitigt. Daß das Nationalgefühl sich gegenwärtig in dieser gefährlichen Phase befindet, beweist uns das Auftreten der „roten Internationale", die die Berechtigung des nationalen Gedankens verneint — mit ihrer Bedeutung müssen wir uns später noch ausführlich abfinden.

Die Versäumnis, uns das Wesen und das Recht des Nationalgefühls klar zum Bewußtsein zu bringen, haben wir uns zum Teil schon zu schulden kommen lassen. Weder die Wissenschaft noch die politische Praxis hat sich ernstlich an diese Arbeit herangemacht, und wir sind infolgedessen etwa in derselben Gefahr als Volk, wie eine Einzelpersönlichkeit, die an sich selbst zweifelt. Ebenso wie die Persönlichkeit des einzelnen Menschen, die an ihrem eigenen Werte und an dem Rechte ihrer Individualität zweifelt, nicht mehr zu großen Leistungen nach außen und zu großer innerer Entwickelung fähig ist, ebenso verliert ein Volk allen inneren Halt, das nicht fest davon überzeugt ist, daß es als Volk einen unersetzlichen Eigenwert im Zusammenwirken der Völker darstellt, und das sich nicht zu einer fest begründeten Anschauung über sein Recht und seine Bedeutung in dem Zusammenhang der menschlichen Entwickelung durcharbeitet.

Wir wollen uns deshalb nunmehr klar zu werden suchen über Wesen, Berechtigung, über tatsächliche Grundlagen und über die geistige, sittliche und kulturelle Bedeutung des Nationalgefühls.

Da ist es nun nötig, daß wir zuerst eine Anleihe machen bei der Psychologie der Völker und der Massen, um eine wissenschaftliche Grundlegung des Nationalgefühls zu gewinnen.

Diese zeigt uns, daß das Nationalgefühl zu jenen geistigen Mächten gehört, die ein Erzeugnis des Gesamtgeistes der Menschen sind, keine Schöpfung des einzelnen Individuums; denn vereinzelte, isoliert lebende Individuen würden nie dazu kommen, sich als eine geistige Einheit höherer Art zu fühlen und zu wissen, wie es eine Nation ist.

Unter diesen Erzeugnissen des Gesamtgeistes gibt es nun zwei ganz verschiedene Arten: die einen haben eine objektive Existenz, wie die Sprache, die Sitte, die Mode, zum Teil auch die Religion, die sich wenigstens ihre auch äußerlich vorhandenen Einrichtungen schafft wie die Kirchen und Tempel, die Kultusformen und Gebräuche u. dergl. m. Diese Erzeugnisse des Gesamtgeistes der Völker sind in den letzten Jahren auch Gegen-



stand einer besonderen Wissenschaft geworden: der Völkerpsychologie, wie sie namentlich von Wundt als Psychologie der Sprache, der Sitte, des Mythus usw. betrieben worden ist. Eine andere Gruppe solcher Erzeugnisse menschlicher Gemeinschaften hat dagegen sozusagen überhaupt keine objektive Existenz, sie hat nur Wirkungsrealität, d. h. solche Mächte wirken im Leben der Völker und der Massen, indem sie in einer bestimmten gleichen Weise eine große Zahl gleichgestimmter und gleichgesinnter Menschen beeinflussen, sie sind sozusagen rein geistige Kollektivmächte. Zu ihnen gehören geistige Mächte wie das Nationalgefühl, auch der Zeitgeschmack, die allgemeine Lebensstimmung eines Volkes, die öffentliche Meinung auf politischem Gebiet u. dergl. Die öffentliche Meinung hat z. B. keine solche objektive Existenz wie die Sprache in ihren Erzeugnissen und ihren grammatischen Regeln und stilistischen Prinzipien. Nun liegt das Wesen solcher Wirkungsrealitäten immer in zwei Punkten: einmal in einem bestimmten Ideenkreise, einer Vorstellungs- und Gedankenwelt, die ein Volk beherrscht und die in gleicher Weise in den Menschen wirksam wird, — diese machen den positiven Inhalt, den „Gehalt" solcher geistiger Kollektivmächte aus; sodann darin, daß solche Ideenkreise eine bestimmte Massensuggestion ausüben, d. h., daß sie in einer Masse von Menschen die gleiche Gefühlswelt auslösen und mittels dieser gleichen Gefühlswirkung den Willen, die Entschließungen der Menge in gleicher Weise bestimmen.

Nach diesen beiden Richtungen hin müssen wir also auch das Nationalgefühl betrachten, als Ideenkreis und als Massengefühl, d. h. wir müssen seinen Gehalt, seinen Ideengehalt zu erschöpfen suchen und wir müssen uns klar machen, auf welche Weise ein solcher Ideenkreis in der Masse des Volkes große Gefühlswirkungen hervorbringen kann, und welche Bedeutung beides für das gesamte Volksleben hat.

Nun enthält das Nationalbewußtsein drei Hauptideenkreise, die wir zunächst kurz bezeichnen können als das Selbstbewußtsein des Volkes, das Solidaritätsbewußtsein der Volksgenossen und das Bewußtsein der geistigen und sittlichen Verwandtschaft der Angehörigen der Nation[1]).

Diese drei Ideenkreise, die ich hier zunächst kurz bezeichnet habe, sind nun von solcher Wichtigkeit für das ganze Leben eines Volkes, daß wir sie noch genauer betrachten müssen. Alle solche ein Volk beherrschenden Ideenkreise stammen aus bestimmt nachweisbaren tatsächlichen Verhältnissen, ja sie sind nichts anderes als die Weise, wie sich ein Volk gewisse tatsächliche Verhältnisse seines Lebens zum Bewußtsein bringt. Auf diese tatsächlichen Grundlagen des Volksbewußtseins müssen wir immer hinweisen, um uns vor einer zu weit getriebenen Analogie mit den entsprechenden Verhältnissen des Individuums zu hüten. So fehlt

[1]) Die Begriffe Volk und Nation decken sich nicht. Für die Einheit des Volkes sind entscheidend die Gemeinsamkeit der Abkunft und der Sprache, zur Nation gehört der politische Zusammenschluß mit allen seinen Folgen für die Gemeinsamkeit der Interessen und ihrer Vertretung nach außen hin.



z. B. dem Selbstbewußtsein des Volkes sogleich der Grundgedanke des individuellen Selbstbewußtseins: das unmittelbare „Ichbewußtsein". Das Individuum hat das unmittelbare Bewußtsein „ich bin ich"; in einer Masse von Menschen kann für die Masse so etwas nicht vorhanden sein, weil die Masse nicht wieder eine besondere Seele hat, die sich als ein Ich wissen könnte. An die Stelle des „Ichbewußtseins" tritt hier ein „Wirbewußtsein", dessen verwickelte Natur wir uns besonders klar machen müssen.

Als die tatsächlichen Unterlagen für das Selbstbewußtsein eines Volkes sind nun drei zu nennen: sein elementarer Selbsterhaltungstrieb, seine Eigenart und sein Eigenwert und seine Selbständigkeit, insbesondere natürlich seine politische Selbständigkeit.

Der unmittelbarste Bestandteil des Nationalbewußtseins ist zweifellos der Wunsch des Volkes, sich selbst zu erhalten, sein Selbsterhaltungstrieb oder Selbstbehauptungstrieb. Man hat diesen Trieb eines Volkes neuerdings oft in einem sehr anfechtbaren Sinne gedeutet; der dänische Politiker Christensen z. B. hält ihn nur für die positive Seite des Wunsches, andere Völker zu vernichten.[1] Aber es ist natürlich absolut nicht nötig, daß in dem Gedanken der Selbsterhaltung eines Volkes der negative Nebengedanke der Vernichtung anderer Völker liege, ebensowenig wie das bei dem Selbsterhaltungstrieb des Individuums der Fall ist. Damit, daß ich als Einzelpersönlichkeit es als ganz selbstverständlich ansehe, mich erhalten und behaupten zu müssen, ist doch nicht gesagt, daß ich möglichst alle anderen Menschen vernichten muß. Vielmehr kann der richtig verstandene Selbsterhaltungstrieb nur den Wunsch in sich schließen, auch Andere neben sich „blühen und gedeihen" zu sehen, weil sowohl das Individuum wie das Volk auf das Wohlergehen anderer Individuen und Völker angewiesen sind. Es ist ein kurzsichtiger, törichter, aller Lebenserfahrung Hohn sprechender Selbsterhaltungstrieb, der sich zugleich gegen Andere richtet; weil wir in allen unseren Lebensbedingungen auf andere angewiesen sind — das Volk sowohl wie die Einzelpersönlichkeit. Selbsterhaltung verlangt also geradezu die Erhaltung und das Wohl der Anderen. Eine Nation, die neben lauter verarmten anderen Nationen lebt, kann ebensowenig wirtschaftlich vorwärts kommen, wie der Einzelne, der auf lauter besitzlose Einzelne angewiesen ist. Der positive Gedanke des Selbsterhaltungstriebes, das Volksganze als solches um jeden Preis erhalten zu wollen, ist aber so selbstverständlich, daß ihn nur jemand anzweifeln könnte, der gar nicht auf dem Boden der Wirklichkeit steht; ja daß eine Nation sich selbst behauptet, ist nicht nur ihr Recht, sondern auch ihre Pflicht, sogar ihre erste und stärkste Verpflichtung, weil jede Nation geistige und sittliche Werte hervorbringt, die weit über sie hinaus greifen, die für die ganze Menschheit wertvoll sind und die andererseits nur sie schaffen konnte, die also keine andere Nation ersetzen kann. Diese gehen der gesamten Menschheit verloren, wenn die Nation sich selbst aufgibt. Auch hierin gleicht der Volksgeist dem Indivi-

[1]) A. Christensen, Politik und Massenmoral, Leipzig 1912.



duum. Das gesamte Streben eines einzelnen Menschen wird sinnlos, wenn sich dieser Mensch nicht selbst erhält, und ebenso wird das Volksstreben sinnlos, wenn es auch nur mit der Möglichkeit rechnet, daß das Volk, der Träger dieses Strebens, sich selbst aufgeben könnte.

Das sind ja eigentlich selbstverständliche Dinge, aber gegenüber politischen Strömungen, die den nationalen Gedanken der Illusion einer Völkerverbrüderung opfern wollen, muß auch das einmal gesagt werden.

Bei der Einzelpersönlichkeit ist auch dieser Instinkt der Selbstbehauptung so fest gewurzelt, daß er nur dann erschüttert wird, wenn das Individuum pathologisch degeneriert oder pervers ist, oder wenn es durch erdrückende Schicksalsschläge an sich selbst verzweifelt, und genau so müssen wir den Zweifel an der Selbstbehauptung einer Nation für pervers halten; er ist stets in irgendeinem Sinne ein nationales Krankheitssymptom. In einem normal fühlenden und denkenden Volke kommt dieser Zweifel gar nicht auf.

Man hat nun auch wohl die Bekämpfung des Nationalgefühls meist in etwas anderem Sinne gemeint. Man will damit sagen, das Nationalbewußtsein dürfe sich nicht zum feindlichen Gegensatze, zur Unduldsamkeit gegen andere Nationen steigern. Was nun diese Forderung betrifft, so ist sie wiederum ganz selbstverständlich, sie widerstreitet aber nicht der nationalen Denkweise. Kein Volk hat das Recht, seine Selbstbehauptung so aufzufassen, daß es andere Völker neben sich nicht aufkommen lasse oder sie als minderwertig betrachte. Wenn aber unsere Internationalen behaupten, alles Nationalgefühl sei notwendig mit Unduldsamkeit gegen andere Völker verbunden, so verwechselt man eine falsche, entartete Form des Nationalgefühls mit dem Wesen des Nationalgefühls; man soll aber nie die Entartung eines berechtigten Strebens diesem Streben selbst zum Vorwurf machen. Jenes unduldsame Nationalgefühl, wie wir es typisch bei den Engländern finden, ist kein Nationalgefühl, sondern nationale Überhebung.

Im Wesen der Selbstbehauptung eines Volkes liegt es vielmehr, das Recht auf Selbstbehauptung auch anderen Völkern zuzugestehen. Denn die elementare Pflicht, sich selbst zu behaupten, gehört ja, wie wir sahen, zum Wesen und zu den Lebensbedingungen der Nation. Was aber in dem Wesen einer Sache begründet liegt, das ist damit als eine allgemeine Erscheinung anerkannt, die allen analogen Verhältnissen zugestanden werden muß! Wenn nun der Gedanke der Selbstbehauptung der Nation der Kern des Nationalgefühls ist, so müssen wir sagen: wer das Nationalgefühl richtig auffaßt, der muß folgerichtig allen Völkern das Recht auf Selbstbehauptung und auf Nationalbewußtsein zuerkennen. Echtes und wahres Nationalgefühl ist — ebenso wie das normale individuelle Selbstgefühl — die prinzipielle Anerkennung des Rechtes auf Selbstbehauptung bei allen Völkern. Das richtig verstandene Nationalgefühl kann daher gar nicht unduldsam sein, und das unduldsame Nationalgefühl ist eine Entartungsform, die da entsteht, wo die Angehörigen einer Nation nie über das eigene Volk hinausgeblickt haben — eben das ist auch typisch für den Durchschnitts-Engländer; wohin er kommt, sieht er nur einen Interessenkreis des eigenen Volkes.

Viel ergiebiger als dieser erste Bestandteil des nationalen Selbstbewußt-



seins: der Gedanke der Selbstbehauptung der Nation, ist nun jener Ideenkreis, den ich vorher kurz als das Bewußtsein der Eigenartigkeit der Nation bezeichnete.

Jede Nation hat — wie jedes Individuum — das sichere Bewußtsein, eine geistige Eigenart darzustellen, die ihren Nationalcharakter ausmacht, und so wie es nicht zwei gleiche Individuen gibt, so gibt es natürlich auch nicht zwei gleiche Nationen. Die negative Seite dieses Eigenheitsbewußtseins einer Nation ist das Bewußtsein ihrer Unersetzlichkeit. Denn da sich das Individuelle und Eigenartige nie wiederholt, so ist es auch durch nichts zu ersetzen. Das Recht dieses Gedankens erweist uns die Geschichte in größtem Maßstabe. Was das athenische Volk für die Entwickelung der Künste, für unsere Auffassung vom Ideal der freien Persönlichkeit, für die Loslösung der selbständigen Wissenschaft (insbesondere der Philosophie) von Mythus und Priesterschaft geleistet hat, was das römische Volk für die Entwickelung des Rechtsbewußtseins, das deutsche für die Begründung des objektiven Geistes wissenschaftlicher Forschung getan hat — das kann kein anderes Volk der Welt ersetzen. Und so steht es allgemein: jedes Volk stellt im Zusammenhang der menschlichen Gesamtentwickelung eine Fülle unersetzlicher Geistes- und Kulturwerte dar, und es vermag das durch seine geistige Eigenart. Die tatsächliche Grundlage dieses Eigenartsbewußtseins ist das Maß der Ausprägung, das der Nationalcharakter bei einem Volk wirklich besitzt, und die Originalität des Volkscharakters, die dem Volke selbst zum Bewußtsein kommt. Die Eigenart des Volkes äußert sich aber in allen seinen geistigen Schöpfungen, in seiner Kunst, seiner Wissenschaft, seiner Sitte und Lebensform, seinem wirtschaftlichen und politischen Leben; daher pflegt auch das Selbstbewußtsein eines Volkes zu steigen mit seiner wirklichen Eigenart oder seiner Originalität, und mit dem Maße, als diese in seinen geistigen und praktischen Schöpfungen zum Ausdruck kommt. Ein Beispiel haben wir an den Chinesen, die gegenwärtig vielleicht das Volk sind, das am meisten von sich selbst durchdrungen ist und sein Selbstbewußtsein am naivsten zur Schau trägt. Die chinesische Kunst und Kultur ist auch tatsächlich die eigenartigste und die originellste Schöpfung neben der der europäischen Kulturnationen, und der gebildete Chinese ist sich dessen vollkommen bewußt. Ähnlich stand es im Altertum mit den Athenern. Ihr starkes Selbstbewußtsein, dem Thukydides in der bekannten Rede des Perikles den schönsten und treffendsten Ausdruck gibt, beruhte auf dem Bewußtsein der Einzigartigkeit ihrer Kunst und Kultur im Vergleich mit den ihnen bekannten Völkern des Altertums.

Auf dem Bewußtsein der Eigenart beruht nun zum Teil wieder das Bewußtsein von dem eigenen Werte, das Selbstwertbewußtsein einer Nation.

Nicht jede Eigenart eines Volkes ist wertvoll.

Wenn das russische Volk die Eigenart hat, dem Schnaps ergeben zu sein, zur passiven Ergebenheit in sein Schicksal, zum Aberglauben, zu Unterschlagungen und Veruntreuungen im großen Maßstab zu neigen; das französische, eine beinahe krankhafte Eitelkeit zu besitzen; das englische, alle anderen Völker für Barbaren zu halten und niemanden neben sich aufkommen zu lassen, so sind das zwar alles eigenartige Züge dieser Na-



tionen, aber sie sind nicht wertvoll, nicht wertvoll für den kulturellen und sittlichen Fortschritt der Menschheit.

In diesem Teilinhalt des Nationalbewußtseins liegt daher zugleich ein recht schwieriges Problem; es ist das Problem: in welchem Maße ist das Bewußtsein des eigenen Wertes bei einem Volke berechtigt, und woher entlehnen wir den Maßstab für diese Wertschätzung? Ich will auf diese Frage zurückkommen, wenn wir die weitere Frage behandeln, ob und in welchem Sinne es überhaupt einen Nationalcharakter gibt, und wie wir ihn wissenschaftlich feststellen können. Hier können wir uns damit begnügen zu sagen, daß in dem Nationalbewußtsein tatsächlich ein Bewußtsein des Eigenwertes eines Volkes steckt und daß in diesem Eigenwertbewußtsein eines Volkes auch bei jedem Volke die stille, die latente Überzeugung mitwirkt, dieser Eigenwert sei ein unanfechtbarer, unbezweifelbarer, indem er über die Grenzen des Volkes hinausragt. Jedes Volk hat ein instinktives Bewußtsein davon, daß nur das an seiner Eigenart wertvoll ist, was für die ganze Menschheit Wert hat. Und es gibt solche Werte in jedem Volk, das nicht der Entartung und Auflösung verfallen ist.

Niemand kann dem deutschen Volke das Recht bestreiten, solche geistigen und sittlichen Werte wie das deutsche Pflichtbewußtsein, die deutsche Gemütstiefe, den sittlichen Ernst unserer Religiosität, den objektiven Geist unserer Wissenschaft, die Kraft und die Intelligenz unserer Organisationen auf sozialem und militärischem Gebiet für Werte zu halten, die dem Fortschritt der ganzen Menschheit dienen, oder — wenn wir einzelne geistige Schöpfungen nennen wollen — niemand kann eine solche Tat wie die Reformation, die für alle Konfessionen eine Befreiung von mittelalterlicher Lebensauffassung war, oder Schillers Menschlichkeitsideal, oder die Kantische Pflichtethik, oder das deutsche Volkslied, das deutsche Märchen, oder die soziale Gesetzgebung der letzten Jahrzehnte für Werte halten, die nur innerdeutsche Bedeutung hätten. Diese und viele andere sind geistige Schöpfungen, die für alle Menschen und alle Zeiten eine unvergängliche Bedeutung haben und die einen berechtigten Bestand unseres nationalen Selbstwertbewußtseins ausmachen. Ja man kann von solchen Schöpfungen sagen, daß sie für die Selbstschätzung der Nation die Bedeutung einer unmittelbaren Sanktion haben; da tritt — auch ohne den Maßstab fremdnationaler Vergleichung — eine intuitive Überzeugung von dem Allgemeinwert solcher Schöpfungen für das Volk in Kraft. Es muß aber noch besonders darauf hingewiesen werden, daß auch dieses Eigenwertbewußtsein eine Pflicht jedes Volkes ist. Ebenso wie für die Einzelpersönlichkeit, so besteht auch für das Volk die Verpflichtung, sich seines eigenen Wertes bewußt zu werden. Denn nur wer sich seines eigenen Wertes bewußt ist, hat auch Achtung vor sich selbst; Selbstachtung ist aber schon bei dem Individuum zugleich die stärkste Triebfeder und der höchste Schutz für die rein persönliche Sittlichkeit des Menschen. Wer sich selbst achtet, läßt bei sich selbst keine Gesinnungen, Beweggründe und Handlungen zu, die mit seinem persönlichen Ideal unverträglich sind, und wehrt Zumutungen solcher Handlungen vonseiten anderer Menschen aus Selbstachtung ab. Und nur wer sich selbst achtet, wird auch Anderen gegenüber die nötige



Entschiedenheit haben, seine berechtigten Ansprüche und seine als berechtigt erkannten Ziele durchzusetzen. Sollte es bei einem Volke anders sein? In der Selbstachtung eines Volkes liegt auch für das Volk der stärkste Massenimpuls zu großen geistigen und sittlichen Leistungen, und nicht minder ein Schutz vor Beeinträchtigung durch andere Nationen, weil jede solche Beeinträchtigung eine Verletzung der Selbstachtung ist. Nehmen wir einige Beispiele aus dem gegenwärtigen Völkerleben. Keine Nation hat in den letzten Jahrzehnten so großartige Aufwendungen für wissenschaftliche Forschungen und Sammlungen, Bibliotheken, Laboratorien, Institute aller Art gemacht, wie die Vereinigten Staaten von Amerika. Wir Deutschen sind mit der einseitigen Pflege unserer Universitäten und der Vernachlässigung des Ausbaues großer Forschungsinstitute in großer Gefahr, unsere bisherige Führerrolle in der wissenschaftlichen Forschung an die Vereinigten Staaten abtreten zu müssen. Wenn man aber beachtet, von wem diese Stiftungen ausgehen und wie sie begründet werden, so tritt dabei nicht immer das theoretische Interesse an der Wissenschaft selbst hervor, sondern weit mehr das nationale Selbstbewußtsein. Man will es nicht dulden, daß die verhältnismäßig junge amerikanische Nation in solchen Leistungen hinter dem älteren Europa zurückstehe, deshalb und nicht aus theoretisch-wissenschaftlichen Interessen schenken dort reiche Kaufleute, Bierbrauer, Petroleumkönige, Holzhändler, Kohlenmagnaten Millionen für wissenschaftliche Zwecke und die Einzelstaaten folgen ihnen nach. Hier wird die Selbstachtung einer Nation zur fruchtbaren Quelle großer ideeller Leistungen, denn keine Wissenschaft kann heutzutage mehr ohne große Forschungsmittel vorwärts kommen.

Und ein Beispiel für die Kraft der nationalen Selbstachtung, unwürdige Zumutungen abzuwehren, haben wir in dem Verhalten der Türkei. Was ist dem osmanischen Reiche nicht Alles von England an unwürdiger Nachgiebigkeit zugemutet worden! Es sollte seine deutschen militärischen Lehrer entlassen, seine Flotte englischen Offizieren anvertrauen, die diese Flotte durch heimliche Sabotage unbrauchbar machten, sie sollte den Raub Ägyptens hinnehmen, seine wichtigsten Einflußgebiete in Kleinasien, Arabien und Persien preisgeben u. dergl. m. Wäre die Türkei darauf eingegangen, so stände sie heute in völliger militärischer Ohnmacht da und dürfte höchstens das Schicksal Portugals teilen, ein willenloser Vasallenstaat Englands zu werden. Aber das auf uralter Kultur und starker Eigenart beruhende osmanische Selbstbewußtsein hat diese Zumutungen abgewehrt und sichert jetzt diesem alten Reiche einen neuen Aufschwung.

So ist die Selbstachtung einer Nation eine reale geistige, sittliche, politische und wirtschaftliche Macht, von der der innere und äußere Fortschritt eines Volkes unmittelbar abhängt.

Aber das Selbstbewußtsein einer Nation ist endlich auch Bewußtsein der Selbständigkeit des Volkes, der politischen wie der geistigen, und das politische Selbständigkeitsbewußtsein erstreckt sich auf die innere wie die äußere Politik. Die tatsächliche Grundlage für diesen Bestandteil des Nationalbewußtseins ist natürlich wieder die wirkliche politische und geistige Selbständigkeit, die ein Volk erreicht hat.



Was zunächst die Bedeutung politischer Selbständigkeit nach außen hin für das geistige und sittliche Leben eines Volkes betrifft, so kann diese gar nicht hoch genug veranschlagt werden. Völker, die ihre Unabhängigkeit verlieren, sind in der Regel auch geistig und sittlich verloren, sie verkümmern und entarten, sie werden im vollen Sinne des Wortes charakterlos.

Als Beispiele mögen angeführt sein: Indien seit der Eroberung durch England, die nordafrikanischen islamischen Staaten nach der Unterwerfung durch Frankreich und Spanien, die Balten und Finnen, die Buren. Die Folgen, welche für Indien der Verlust seiner Selbständigkeit hatte, sind ja bekannt. Eine fremde, dem indischen Volke ganz unverständliche und seinen Lebensbedingungen nicht angepaßte Kultur breitet sich über Indien aus, die nur den Eroberern und Aussaugern Indiens — den Engländern — Vorteile bietet. Die eigene Kunst und Wissenschaft, die Wohlhabenheit und Lebenskraft des Volkes geht ständig zurück. Von ganz wenigen Ausnahmen abgesehen, scheint die indische Kunst, die Philosophie und die Dichtung alle ihre Schöpferkraft verloren zu haben, und die Ursprünglichkeit und Eigenartigkeit der indischen Kultur ist für immer dahin. Ein ähnliches Bild bieten die islamischen Staaten dar, die fast alle ihre politische Selbständigkeit und ihre Freiheit nach außen und innen eingebüßt haben; sie sind alle dem geistigen und wirtschaftlichen Stillstande verfallen. Erst in unsren Tagen erwacht mit ihrem politischen Selbständigkeitsstreben auch wieder ihr innerer Aufschwung. Ganz auffallend schnell vollzog sich dieser Verlust des Selbstbewußtseins eines ganzen Volkes bei den Buren. Fast unmittelbar nach der Unterwerfung durch England sehen wir die schmachvolle Reise des „Freiheitskämpfers" Botha nach England, seine feierliche Beteuerung der „loyalen Gesinnung" der Buren gegen den Unterdrücker, der mit den verwerflichsten Mitteln den Burenkrieg herausgefordert und durchgeführt hatte. Daß England 20000 Frauen und Kinder in den Konzentrationslagern elend verkommen ließ, scheint die Masse der Buren schon vergessen zu haben. Der gegenwärtige Aufstand ist vielleicht ein letztes Aufflackern des burischen Selbstbewußtseins; aber wie charakterlos der Verlust der nationalen Selbständigkeit die Menschen machen kann, das sehen wir daraus, daß derselbe Botha gegen seine eigenen Volksgenossen im Dienste des englischen Unterdrückers kämpft.

Betrachten wir nunmehr den zweiten Hauptinhalt des Nationalbewußtseins: das Solidaritätsbewußtsein der Nation.

Wir haben dafür leider kein ganz erschöpfendes deutsches Wort; am besten bezeichnet wohl noch den Sinn der „Solidarität" unser Wort: Gegenseitigkeitsgefühl oder Gegenseitigkeitsverpflichtung. Doch decken sich diese Begriffe nicht ganz, weil zur Solidarität auch die Abhängigkeit der Menschen eines Staates voneinander gehört, das Aufeinander-Angewiesensein der Angehörigen einer Nation. Diese Seite des Nationalbewußtseins ist nun besonders wichtig, weil in ihr der sittliche Lebensinhalt der nationalen Gemeinschaft seine eigentliche Grundlage hat. Ja man kann vielleicht sagen, daß die Kraft und die Innigkeit, mit der dieses Gegenseitigkeitsgefühl alle Angehörigen eines Volkes

durchdringt, der eigentliche Maßstab seiner Sittlichkeit als Volk (seiner sozialen Sittlichkeit) ist.

Zugleich aber ist es die Disziplin, die Hochschule seiner sozialen Sittlichkeit.

Das Wesen dieses Solidaritätsbewußtseins, oder sagen wir lieber fortan: des Gegenseitigkeitsgefühls — besteht in der Überzeugung von dem Vorhandensein eines bestimmten Wechselverhältnisses des Einzelnen und der Gesamtheit des Volkes, der er angehört. Der einzelne Volksgenosse weiß sich in einer höchst innigen Beziehung zur Gesamtheit des Volkes und er weiß zugleich, daß diese Gesamtheit wieder in engster Beziehung zu ihm selbst steht.

Dieses Bewußtsein hat nun eine aktive und passive Seite: die passive Seite des Solidaritätsbewußtseins beruht auf der tatsächlichen Zugehörigkeit des Einzelnen zum Ganzen und auf der Abhängigkeit der Schicksale des Einzelnen von dem Wohl und Wehe des ganzen Volkes; es schließt daher die Überzeugung des Einzelnen ein, daß sein ganzes Schicksal, sein Wohl und Wehe, der gesamte Erfolg seines Handelns, die Anerkennung, das Verständnis und der Beifall, den er für sein geistiges Schaffen findet, kurz, sein materielles, geistiges und sittliches Wohl so eng verquickt sind mit dem Schicksal seines Vaterlandes, daß ihm Beides als Eins erscheint.

Man könnte natürlich auch hiergegen mancherlei einwenden. Es steht ja — so könnte man sagen — dem Einzelnen jederzeit frei, in ein anderes Land und Volk auszuwandern; ganz besonders dann, wenn in unglücklichen Kriegszeiten das „Wohl" seiner Nation sich weniger fühlbar macht als das „Wehe". Aber — abgesehen davon, daß einer solchen Handlungsweise stets der Makel des feigen Egoismus anhaften würde — auch vom reinen Nützlichkeitsstandpunkt aus stimmt die Rechnung nicht. Jede solche Übersiedelung und Naturalisierung ist ein schwerer Verlust, ein Abbrechen von tausend materiellen und geistigen Beziehungen, und sie bringt die Last eines neuen Anpassens an die veränderten Lebensverhältnisse mit sich; erst die folgende Generation pflegt solche Dinge auszugleichen, der Einzelne hat immer darunter zu leiden. Mag er es im Auslande auch zu äußerem Wohlstande bringen, den Verlust unendlich vieler Herzensbeziehungen und geistiger Bande ersetzt ihm niemand.

Wichtiger aber als die passive Seite des Bewußtseins der Solidarität mit den Volksgenossen ist sein aktiver Lebensinhalt: es enthält nämlich auch den festen Willen des Einzelnen, bedingungslos für das Wohl der Nation einzutreten, wenn ihr Gesamtinteresse und ihre höchsten Güter in Frage kommen, ebenso aber auch die sichere Überzeugung, daß die Gesamtheit ein solches Opfer anerkennen und für das Schicksal des Einzelnen eintreten wird. Jeder deutsche Soldat weiß in diesen Tagen, daß er für das Vaterland sich zu opfern bereit ist, daß aber das Vaterland auch ihm die ganze Wucht seiner Machtentfaltung zur Verfügung stellt. Er opfert sich dem Vaterlande, aber das Vaterland bringt auch Opfer für ihn. Der Krieg gilt auch seinem Wohl, der Erhaltung alles dessen, wofür er bisher gelebt und gewirkt hat, und eine nationale Hilfsorganisation ohne gleichen arbeitet



für ihn in dem Sanitätswesen, der staatlichen und privaten Kriegshilfe, der Fürsorge für seine Hinterbliebenen.

Nun können wir uns auch darüber klar werden, warum das Solidaritätsbewußtsein der Volksgenossen eine so außerordentlich hohe sittliche Bedeutung für das Volksleben hat.

Das Solidaritätsbewußtsein ist — neben der Selbstachtung — der zweite sittliche Hauptinhalt des Nationalgefühls. In dem Bewußtsein der engen Verknüpfung des Einzelschicksals mit dem Gesamtschicksal, des Einzelhandelns mit dem Gesamthandeln der Nation gewinnt das Handeln des Einzelnen die Beziehung auf diejenige sittliche Lebensgemeinschaft, in die er hineingeboren ist, die sich ihm jeden Augenblick als sittliches Wirkungsfeld darbietet, die an Unmittelbarkeit der ethischen Beziehungen alle allgemein-menschlichen Verhältnisse übertrifft und ihm zugleich durch die geistige und sittliche Verwandtschaft der Volksgenossen die höchste Gewähr für den Erfolg seines sittlichen Handelns darbietet. Mag man über das Wesen des Sittlichen noch so verschiedener Meinung sein, darin sind alle Ethiker — abgesehen von den extremsten Individualisten und englischen Utilitariern — einig, daß sittliches Handeln in dem Maße entsteht, als der Einzelne sein Handeln in den Dienst realer sittlicher Gemeinschaften stellt.

Und hierin liegt die gewaltige sittliche Überlegenheit des nationalen Solidaritätsbewußtseins über das allgemein menschliche. „Mein Volk" ist eine reale sittliche Gemeinschaft, „die Menschheit" als sittliche Gemeinschaft existiert überhaupt nicht. Sie wird vielleicht einmal in vielen tausend Jahren wirklich werden; bis dahin ist sie teils eine logische Abstraktion, teils ein unendlich fernes regulatives Ziel des Handelns. Mein Volk stellt mir als wirklich vorhandene sittliche Gemeinschaft klare, bestimmt umgrenzte sittliche Aufgaben, die im Familien-, Berufs-, Geschäfts- und Staatsleben jeden Augenblick vor meinen Augen stehen; die Menschheitsgemeinschaft kann solche Aufgaben gar nicht stellen, weil sie keine wirkliche Form angenommen hat. Mein Volk ist diejenige sittliche Gemeinschaft, an die mich alle durch Geburt und Lebensschicksale geknüpften Bande des Herzens, des Geistes und des Willens fesseln und die mir und meinem Handeln mit der größten Empfänglichkeit entgegenkommt; eine Menschheitsgemeinschaft, die meinem geistigen und sittlichen Schaffen mit Verständnis und Empfänglichkeit entgegenkäme, gibt es überhaupt nicht. Mein Volk ist diejenige sittliche Gemeinschaft, für die ich jeden Augenblick sittlich handeln kann, weil ich mit allen Schicksalen und Interessen in diese Gemeinschaft hineingestellt bin, meine fest bestimmte Stelle in ihr habe — die sittliche Stellung, die der Einzelne in der Menschheit hat, ist völlig ungewiß.

In dem Bewußtsein der Solidarität mit den Volksgenossen liegt aber zugleich die höchste verpflichtende Kraft des Nationalgefühls. Im Nationalgefühl erlebt und erfährt jeder einzelne Volksgenosse täglich und stündlich, was überhaupt Verpflichtung für Andere ist und bedeutet.

Auf dieser Gesinnung der Verpflichtung ruht aber das ganze Staatsleben, denn wenn alle Bürger unserer Staaten sich einmal auf das beschränken



wollten, was gesetzlich erzwungen und kontrolliert werden kann, so würde kein Staat bestehen können.

Nun kommt aber bei der nationalen Verpflichtung noch hinzu, daß sie bis zum höchsten Grade dieser Verpflichtung gehen kann, die es überhaupt für den Menschen gibt, nämlich bis zum Opfer des eigenen Lebens. Innerhalb der nationalen Lebensgemeinschaft erreicht also der Gedanke der Solidarität, der Gegenseitigkeitspflicht, seine höchste Ausprägung: er verpflichtet zur Opferleistung, zum Opfer an Gut und Blut bis zum Opfern der eigenen Person.

Es ist recht interessant, sich einmal klar zu machen, daß ein solches Maß der Verpflichtung in keiner anderen menschlichen Lebensbeziehung mehr vorkommt! Allerdings kennen wir noch eine andere Lebenslage, in der diese Verpflichtung bis zum Tode oft und in bewunderungswürdiger Weise in Kraft getreten ist: bei dem religiösen Märtyrertum.

Aber dieses hat zwar nicht seine ideale, wohl aber seine reale Bedeutung für uns verloren, weil es fast nicht mehr vorkommt, daß ein Mensch um seiner religiösen Überzeugung willen mit dem Tode bestraft wird. Selbst in der Mission ist das ein seltener Fall geworden. Wir können daher sagen, daß das Nationalbewußtsein die höchste Form der Verpflichtung enthält: die Verpflichtung bis zum Opfer der eigenen Person.

Fassen wir einmal kurz diese sittliche Bedeutung des Nationalbewußtseins zusammen: Es ist die ununterbrochene, ständig auf das Volk einwirkende Disziplin des Eintretens für Andere und für höhere, allgemeine, den Interessenkreis des Einzelnen überragende Ziele und die höchste Form des Pflichtbewußtseins, und zwar eines Pflichtbewußtseins, das bis zur höchsten überhaupt denkbaren Pflichtleistung gesteigert werden kann, der Opferung des eigenen Gutes und der eigenen Person.

Nehmen wir hinzu, was wir vorher von der Wirkung des Nationalbewußtseins auf die Selbstachtung des Volkes fanden, so dürfte es klar sein, daß von dem Nationalbewußtsein eine unablässig auf das Volk einwirkende sittliche Kraft ausgeht, die sich auf die Grundlagen alles sittlichen Lebens erstreckt und an der jeder Volksgenosse teilnehmen kann, der sich ihr willig hingibt.

Und darum können wir weiter behaupten, daß dasjenige Volk, welches das stärkere und zugleich das sittlich reinere Nationalbewußtsein hat, notwendig auch das sittlich höher stehende Volk sein muß. Es hat in seinem Nationalbewußtsein eine unausgesetzt fließende Quelle sittlicher Erhebung des Einzelnen zum verpflichtenden Gemeinschaftsleben und zur Selbstachtung der Einzelpersönlichkeit in ihren individuellen und sozialen Beziehungen.

Wenden wir uns zu dem dritten Hauptinhalt des Nationalbewußtseins: dem Bewußtsein der geistigen Verwandtschaft der Volksgenossen, und bestimmen wir zunächst wieder die tatsächlichen Grundlagen dieses Verwandtschaftsbewußtseins. Aus ihnen entlehnt auch hier wieder das Nationalbewußtsein seinen Ideengehalt. Ursprünglich war wohl die wirksamste tatsächliche Grundlage der engeren Nationalverwandtschaft die Gleichheit der Rasse oder des Volksstammes. In diesem Falle



beruhte das Bewußtsein der Nationalverwandtschaft auf der Verwandtschaft des Blutes. Deutlich sehen wir das bei den Völkern der alten Geschichte. Die Griechen waren fast von gleichartiger Abkunft und Rasse, sogar ihre Einzelstaaten in noch engerem Sinne. Die Athener waren attische Jonier, die Spartaner gehörten dem dorischen Stamme an, selbst die Kolonialstaaten waren teils jonischer, teils dorischer Abkunft. Die alten Römer waren italische Latiner, die Karthager phönizische Semiten. Auch heute spielt diese Blutsverwandtschaft noch eine gewisse nationale Rolle, aber sie ist doch in dem Nationalbewußtsein der meisten gegenwärtigen Nationen ein untergeordnetes Moment geworden.

Besonders wichtig ist dabei nun die Erscheinung, daß oft Nationen von ganz außerordentlich verschiedener Volkszusammensetzung doch ein besonders starkes Bewußtsein nationalen Zusammenhaltes haben, das zeigt nämlich, daß der nationale Zusammenhalt im wesentlichen auf anderen Grundlagen ruhen muß, als auf der Stammesgleichheit.

Besonders auffallend ist das in Griechenland und in den Vereinigten Staaten. Die heutigen Griechen setzen sich zusammen aus fünf bis sechs Bevölkerungselementen von zum teil ganz verschiedener Herkunft: aus Resten der alten Griechen, aus eingewanderten Slawen, Albanesen, Makedoniern, und sie haben Einschläge erhalten von Sarazenen und Türken. Trotzdem hat es die neugriechische Nation verstanden, aus diesem Völkerkonglomerat ein starkes Nationalbewußtsein zu entwickeln, das sich in heißen Kämpfen bewährt hat. Oder denken wir an das Völkergemisch der Vereinigten Staaten; es hat nicht gehindert, daß sich ein starkes amerikanisches Nationalgefühl herausbildete. Wo liegen also die verbindenden, die Einheit und Verwandtschaft schaffenden Mächte bei einer Nation? Sie müssen offenbar geistige Mächte sein; es ist der nationale Geist, der die Volksgenossen auch geistig einander annähert. Aber worauf beruht wieder dieser nationale Geist?

Man hat oft behauptet und beinahe ebenso oft bestritten, daß die Gleichheit der Sprache das am meisten verbindende Element der Nationen sei; danach wäre die Sprache des Volkes auch der Hauptvermittler des nationalen Geistes. Dagegen scheint zu sprechen, daß doch manche sehr national gesinnte Völker vielsprachig sind, z. B. die Schweizer und die Russen. Auch in Österreich (Ungarisch und slawische Sprachen) und in den Vereinigten Staaten herrscht eine Sprachenvielheit, und daraus könnte man vielleicht versucht sein zu schließen, daß die Einheit der Sprache doch nicht allzuviel für die nationale Verwandtschaft zu bedeuten habe.

Allein dieser Einwand ist unberechtigt, die Sprache hat tatsächlich doch die allergrößte Bedeutung für die innere Einheit der Nation und für ihr Verwandtschaftsbewußtsein.

Ja ich behaupte sogar: jene sprachliche Vielheit mancher Nationen besteht nur scheinbar; jede Nation strebt nach Spracheinheit und sie muß danach streben. Wo daher durch die geschichtliche Zusammenwürfelung der Nation aus Teilvölkern verschiedener Sprachstämme sprachliche Vielheit herrscht, da wird stets eine Sprache als Nationalsprache



staatlich eingeführt, wenigstens als Militärsprache. So ist in Russland das nordrussische Slawisch offizielle Amts- und Verkehrssprache, in Österreich ist das Deutsche Militärsprache und kämpft auch fortgesetzt darum, allgemeine Beamtensprache zu werden, und jeder Ungar in den großen Städten lernt deutsch. In den Vereinigten Staaten ist das Englische die offizielle Verkehrssprache, und auch die Schweiz ist nur eine scheinbare Ausnahme von dieser Regel. Dort sind nämlich die drei Hauptsprachen alle zugleich zur Verkehrssprache erhoben (allerdings das Italienische mit einer gewissen Unterordnung); man hat sozusagen eine Dreisprachen-Einheit hergestellt und sucht diese Einheit dadurch zu wahren, daß möglichst jeder Landesbewohner wenigstens zwei Sprachen spricht, wenn irgend möglich lernt er auch noch so viel von der dritten, daß er sich verständigen kann. Wo nun andrerseits wirklich eine gründlichere sprachliche Trennung der verschiedenen Volksstämme einer Nation vorherrscht, da ist diese auch stets mit einer allgemeinen inneren Trennung verbunden. Was hat z. B. der Großrusse geistig gemein mit dem Georgier oder dem Armenier, dem Üsbeken und Sarten u. a., die unter seiner Herrschaft stehen? Also es scheint doch, daß keine Nation ohne Sprachgleichheit leben kann, und das hängt damit zusammen, daß die Gemeinsamkeit der Sprache eine ganz außerordentliche Bedeutung für den inneren Zusammenhalt der Nation hat. Die Gleichheit der Sprache wirkt dabei in zweifacher Weise verwandtschaftbildend; einmal unmittelbar durch die Sprache selbst und sodann mittelbar durch alle die geistigen Güter, die durch sie dem Volke vermittelt werden. Denn die Sprache ist der Vermittler einer ganzen Welt geistiger Schöpfungen, die nur in der Sprache, in der sie gedacht, geschaffen und geschrieben sind, ihren vollen Gedankenwert und ihre unverminderte Schönheit bewahren. Die Gleichheit der Sprache bedingt daher die Gemeinsamkeit einer ganzen Geisteswelt für ein Volk und begründet ein Maß von Geistesverwandtschaft, das fast durch nichts anderes ersetzt werden kann.

Ich kann hier nur auf einige Hauptpunkte zu dieser Frage der nationalen Bedeutung der Sprache eingehen, da sich so viel darüber sagen läßt, daß man eine ganze nationale Sprachphilosophie und -psychologie daran knüpfen könnte.

Zunächst muß man beachten, daß wir mit der Sprache einen großen Schatz — sagen wir lieber ein ganzes System — bestimmt ausgeprägter Begriffe übernehmen; Begriffe, in denen eine jahrhundertelange Gedankenarbeit unserer Vorfahren gleichsam niedergelegt (objektiv deponiert) und durch Übereinkunft und Verständigung festgelegt ist. Jede Sprache hat in ihren Wortbedeutungen — und Begriffe im weitesten Sinne sind nichts anderes als durch Übereinkunft festgelegte Wortbedeutungen — zugleich eine eigenartige Gedankenwelt niedergelegt, und keine andere Sprache besitzt die gleiche Gedankenwelt. Trotz der relativen Gleichheit der menschlichen Erfahrung läßt uns die logische Tätigkeit der begrifflichen Bearbeitung und Zusammenfassung, der Fixierung unserer Erfahrungen einen weiten Spielraum von Möglichkeiten, und so macht jedes Volk nach seiner geistigen Eigenart andere begriffliche Zusammenfassungen und prägt so



seine eigenartige Auffassung der Welt und des Menschenlebens in seiner Sprache (seinen Wortbedeutungen) aus.

Das gilt von der Wissenschaft (namentlich von den abstrakten Zweigwissenschaften der Philosophie), ebenso aber von der Umgangssprache. Im Deutschen prägt sich besonders unsere deutsche Gemütswelt aus; Wörter wie Vaterland, Heimweh, und ein so gemütliches Wort wie das deutsche „Bummeln" haben die übrigen modernen Kultursprachen nicht. Englische und französische philosophische Wörter decken sich oft nicht mit den deutschen, durch die wir sie übersetzen. Das englische „feeling" hat z. B. eine andere (weitere) Bedeutung als das deutsche „Gefühl", und ebenso deckt sich damit nicht das französische émotion; das deutsche Wort Vorstellung deckt sich nicht mit dem französischen représentation und nicht mit dem englischen idea, womit es gewöhnlich übersetzt wird usw.

Den Beweis dafür haben wir in den beständigen Bemühungen der Wissenschaft, eine „übereinstimmende Terminologie" herzustellen, wofür besonders die Psychologen in den letzten Jahrzehnten Großes geleistet haben. Ja, man kann diese Verschiedenheit der sprachlichen Auffassung durchführen bis in den Artikel, die Tempusbildung, die Satzbildung u. s. f. Diese ganze begriffliche und sprachschaffende Arbeit unserer Vorfahren übernehmen wir mit der Muttersprache, und die Nation, die die gleiche Sprache spricht, übernimmt eine eigenartige, d. h. ihre Eigenart ausdrückende Gedankenarbeit in der gleichen Weise; sie erwirbt dadurch allein schon eine Geistesverwandtschaft, die ihre Angehörigen enger miteinander verbindet, als es mit dem anderssprachlichen Ausland möglich ist. Zugleich aber wird die Nation eben damit von anderen Nationen geistig getrennt!

Und das ist wiederum ein Punkt, den unsre Kosmopolitiker ganz zu übersehen pflegen: alles was die Angehörigen der gleichen Nation durch nationale Eigenart enger zusammenschließt, das trennt sie zugleich von den Angehörigen anderer Nationen. An keinem Punkte des nationalen Lebens wird das so deutlich wie bei der Sprache. Die sprachliche Gemeinschaft eines Volkes ist eine seiner stärksten verwandtschaftbildenden Mächte, und zugleich ist sie eine seiner stärksten Abtrennungen von anderen Völkern. Das muß sie schon einfach darum sein, weil Sprachverschiedenheit ein starkes Verkehrshindernis ist.

Der Kosmopolitismus übersieht, daß er erst alle diese nationalen Eigenarten, die eine engere Geistesverwandtschaft der Volksgenossen begründen, nivellieren, aufheben, ja vernichten müßte, ehe die allgemein-menschliche Solidarität und Gemeinschaft ebenso innig werden könnte, wie es die nationale ist. Dazu wäre aber erforderlich, daß man geistige Güter vernichtete, die in jahrhundertelanger Arbeit geschaffen worden sind. Was der geschichtliche Werdegang eines Volkes an ihm ausgeprägt hat, das läßt sich aber nicht durch ein paar kosmopolitische Abstraktionen abschwächen, und es ist besonders wichtig, daß gerade die Masse des Volkes an allem, was nationale Eigenart ist, viel zäher, viel konservativer festhält als die kleinere Schicht der Gebildeten.

Recht bezeichnend dafür ist die Erhaltung der deutschen Sprache im Elsaß. Ich habe mich selbst davon überzeugt, daß die Masse des elsässischen Volkes an der deutschen Sprache festgehalten hat; es waren die besitzenden



Kreise, die die französische Sprache annahmen und sie zum teil bis heute festzuhalten suchten.

Das ist es etwa, was die Sprache als einheitschaffende Macht rein durch sich selbst leistet. Nur andeuten kann ich noch, wie nun die Gleichheit der Sprache indirekt verwandtschaftbildend wirkt.

Dabei ist für das Volksleben natürlich in erster Linie bedeutsam die Gemeinsamkeit der schönen Literatur, ganz besonders der ins Volk dringenden Literatur, der Dichtung; und hier ist es wiederum der Geist des Volksliedes, des Volksromans, der vaterländischen Dichtung, die darauf hinwirkt, dem Volke gemeinsame Ideale zu geben, zum teil auch der des religiösen, des Kirchenliedes, und endlich trägt auch die volkstümlich werdende Wissenschaft zur Geistesverwandtschaft des Volkes bei. Auch alle diese Erzeugnisse der Sprache tragen in jedem Volke ihre Eigenart, — die französische und englische Lyrik ist z. B. eine ganz andersartige als die deutsche — und alle Volksgenossen wachsen mit diesen sprachlichen Erzeugnissen in das gleiche Geistes- und Gemütsleben und in eine gewisse Gleichheit der Lebensanschauung hinein, und alle Volkgenossen erwerben damit eine engere Geistesverwandtschaft, als sie unter internationalen Verhältnissen möglich ist.

Die Sprache ist aber nicht die einzige geistige Macht, die innerhalb der Nation verwandtschaftbildend wirkt. Es kommen noch zahlreiche Mächte hinzu — Mächte, deren einheitschaffende Bedeutung ich wohl nur anzudeuten brauche.

Von allergrößter Bedeutung für die geistige Verwandtschaft der Volksgenossen sind auch die gemeinsamen Schicksale des Volkes, seine Geschichte, sein Werdegang und sein Schicksal in der Gegenwart, das was die Zeitgenossen selbst erlebt haben -- auch das früher erwähnte Solidaritätsbewußtsein der Nation beruht zum teil hierauf.

Es geht auch darin der Nation wie der Einzelpersönlichkeit; Menschen, die die gleichen Erlebnisse gehabt haben, werden sich dadurch innerlich nahe gebracht. Es genügt manchmal, daß zwei Menschen das gleiche große Unglück durchgemacht oder eine große Freude zusammen erlebt haben, um für den Rest ihres Lebens miteinander verbunden zu sein, und so wirken die gemeinsamen Schicksale der Nation dahin, die Volksgenossen durch starke Bande des Gemüts aneinander zu ketten. Gemeinsame Schicksale aber bedeuten zugleich gemeinsame Erfahrungen; gemeinsame Erfahrungen schaffen wieder gleiche Lebensinhalte und gleiche Lebensanschauungen. Daher stammt auch aus den Schicksalen des Volkes ein gewisse Gleichartigkeit seiner gesamten Lebensanschauung. In ähnlichem Sinne wirken bei den Volksgenossen die Gemeinsamkeit praktischer Interessen, wirtschaftlicher und Handels-Beziehungen, und unter diesen äußeren Lebensverhältnissen sind ganz besonders noch zwei hervorzuheben als verwandtschaftbildende Mächte: die Gleichheit der Staatsverfassung und die Gemeinsamkeit des Bodens, d. h. des Landes als solchen.

Was das erste betrifft, so können wir uns im Verkehr mit den Angehörigen republikanischer und demokratischer Nationen leicht davon überzeugen, daß Verschiedenheit der politischen Verfassung eine geistig trennende



Macht ist. Der Republikaner sieht den Angehörigen eines monarchischen Staates immer mit einem gewissen politischen Mißtrauen an, er vermutet bei ihm knechtische Gesinnung, Personenkultus u. dgl. — eine Vermutung, die besonders bei Amerikanern und Engländern durch die äußerst geringe Kenntnis, die sie von unserem Lande und Volke haben, genährt zu werden pflegt. Die Kehrseite dazu liegt darin, daß innerhalb der Nation sich trotz aller Parteigegensätze eine gewisse Übereinstimmung der politischen Ansichten ausbildet. Wir mögen politisch stehen, wie wir wollen, wir sind doch alle monarchischer gesinnt als die Schweizer oder die Nordamerikaner; das ist selbst von sozialdemokratischer Seite oft anerkannt worden. Das heißt aber nichts anderes, als daß auch die Gleichheit der Verfassung eine gewisse Gleichheit der Denkweise in der Masse des Volkes erzeugt.

Sehr merkwürdig und zugleich sehr tief und nachhaltig ist die verwandtschaftbildende Kraft des Landes als solchen nach seinen geographischen und klimatischen Verhältnissen. Für das erstere, für den Einfluß der geographischen Lage auf die Gleichheit der Volksgesinnung ist England wohl das klassische Beispiel; im Altertum entsprach dem etwa Karthago. Was wir oft als typische Züge des englischen Nationalcharakters betrachten, das Vorherrschen des Handelsgeistes und der Krämergesinnung, der einseitigen Betrachtung aller Auslandsbeziehungen unter dem Gesichtspunkt brutaler Ausnutzung für den eigenen Profit, aber auch die weitblickende Kolonialpolitik, das sind zum teil wenigstens Erzeugnisse seiner geographischen Lage.

Noch viel tiefer greifen in den Volkscharakter ein die klimatischen Verhältnisse des Landes, auch sie wirken als verwandtschaftbildende Mächte in jedem Volk.

Deutlich bringt das wieder die Dichtung und die Musik der Völker zum Ausdruck. Die Dichtung und die Musik der skandinavischen Völker hat durchweg einen phantasiereichen, ja phantastischen, ernsten, schwermütigen Zug, der ein Erzeugnis des nordischen Klimas ist; denken wir an Selma Lagerlöf, ihren Gösta Berling und ihr Jerusalem, an die Musik von Grieg, an Gestalten wie Ibsens Frau vom Meere, Baumeister Solness, Brand u. a. Und vergleichen nun damit etwa das Volkslied der Neapolitaner, — den Bocaccio, den Don Juan — überall begegnet uns bei den Südländern ausgelassene Heiterkeit und ungezügelte Lebensfreude.

Wir müssen daraus entnehmen, daß auch die Landesgleichheit beständig im Sinne der Bildung geistiger und gemütlicher Gleichheit auf das Volk einwirkt, und diese gewinnt nun in der Volkskunst, ganz besonders im Volkslied und in der Musik sozusagen wieder ihre Fixierung und die Ausprägung einer ständigen Form, mit der sie sich im Volke erhält.

Diese Art der geistigen Gleichheit der Nation zeigt sich auf eine sehr auffallende Weise in einer anderen Erscheinung, an der man zugleich sieht, wie tief sie in der Volksseele wurzelt, nämlich darin, daß alle geistigen Schöpfungen der führenden Geister eines Volkes nirgendwo auf so tiefes und so allgemeines Verständnis hoffen können, wie innerhalb der eigenen Nation.

n deutlichsten Beweis dafür haben wir in dem Verhältnis des Künst-

lers zu seiner „Gemeinde“, d. h. seinen Verehrern und seinen verständnisvollsten Zuhörern, Zuschauern oder Lesern; diese gehören — mit ganz vereinzelten Ausnahmen — immer weitaus der größten Anzahl nach dem eigenen Volke an; und im Stillen, wie in einem Unterbewußtsein, rechnet auch der Künstler bei seinem Schaffen mit den Volksgenossen als seinem „Publikum“. Kein deutscher Dichter hat bei seiner Arbeit im Stillen Franzosen oder Italiener als Leser vor Augen, seine ganze Phantasiearbeit ist — wie seine Sprache — unbewußt auf deutsche Leser und deutsche Geistes- und Heimatsart eingestellt, und in diesem Kreise allein kann er auch auf volles Verständnis hoffen. Selbst von der wissenschaftlichen Schöpfung gilt das, sobald sie nur einen einigermaßen individuellen Einschlag des Forschers trägt. Erinnern wir uns an die unsinnigen Urteile, die wir in diesen Tagen in englischen Zeitungen über Nietzsches Philosophie, über Treitschke und Sybel als Geschichtsforscher gelesen haben, selbst über unsere größten Dichter brachten englische Zeitungen wahrhaft banausische Urteile, und nicht etwa von der Hand ungebildeter Reporter, sondern von englischen Fachgelehrten und Künstlern. Wir sammeln solche englichen Urteile im hiesigen Institut für Jugendkunde und werden sie später als ein Dokument englischer „Bildung“ herausgeben. Wir haben in dieser Sammlung u. a. einen Artikel des Daily Chronicle, in dem ein „namhafter“ englischer Forscher allen Ernstes wieder einmal die Frage erörtert, ob Nietzsche die deutsche Nation zu diesem Kriege getrieben habe. Und wie den englischen Urteilen über deutsche Wissenschaft und Kunst Unbildung und Verständnislosigkeit eigen sind, so der französischen gehässige Verblendung und chauvinistische Befangenheit. Sehr schön hat ja Weingartner ein „Urteil“ von Saint Saëns abgefertigt, der behauptete, in Richard Wagners Musik höre man die Kirchenzerstörung und den Kindermord der deutschen Barbaren.

Das ist die Kehrseite zu jenem Verständnis, das Kunst und Wissenschaft im eigenen Volke zu finden pflegen: die erschreckende Verständnislosigkeit, mit der oft das Ausland nationalfremden Künstlern und Forschern gegenübersteht. Selbst eine Musik wie die von Beethoven — den die Engländer übrigens neuerdings schleunigst zu einem Holländer gemacht haben — ist von dem englischen Kunstkenner Ruskin mit absolut verständnislosem Urteil verworfen worden, und Goethe und Schiller wären wohl heute noch den gebildeten Engländern unzugänglich, wenn nicht der Schotte Carlyle die banausischen Vorurteile der Briten über Deutschlands höchste Dichtung bekämpft hätte.

Die Heimat des Künstlers ist in der Regel auch die Stätte, an der er die verständnisvollste Aufnahme findet — eine wichtige Ausnahme von dieser Regel werden wir noch kennen lernen —; zu dem vollen Verständnis fremdnationaler Künstler erheben sich immer nur relativ wenige Gebildete, die Masse der meisten Nationen bleibt für sie unzugänglich. Ja die Kunst schlägt direkt das kosmopolitische Prinzip zu Boden. Alle wahre Kunst ist Volkskunst, und je stärker und je höher der nationale und sogar der lokale Einschlag des Künstlers ist, je mehr Bodenständigkeit er hat, desto höher pflegen wir ihn zu schätzen; eine Kunst, die alle lokale und alle nationale Eigenart verloren hätte, wäre überhaupt eine farblose, charakterlose und

langweilige Kunst, die erst recht keinen internationalen Beifall finden würde.

Die Ursache für dieses engere Verhältnis zwischen Künstler und Heimat liegt natürlich ebenfalls in der tatsächlich bestehenden größeren Geistesgleichheit und Geistesverwandschaft beider, zu der es im Ausland keinen Gegenwert gibt.

Ein Einwand liegt hier nahe, der von großer prinzipieller Bedeutung ist. Mag immerhin die Tatsache bestehen, daß die Kunst und selbst ein Teil der Wissenschaft (z. B. die Philosophie, besonders die Ethik) im eigenen Lande mehr Verständnis und bessere Würdigung findet als im Auslande, so habe das doch mehr die Bedeutung eines Durchgangsstadiums in der geistigen Entwickelung der Nationen; der Idealzustand sei doch der, daß jede Nation alle geistigen Schöpfungen aller anderen vollkommen verstehe und „objektiv" würdige.

Ich komme auf diesen Einwand ausführlich zurück, wenn ich (in dem nächsten Artikel) Kosmopolitismus und Nationalismus prinzipiell gegenüberstelle. Hier möge nur darauf hingewiesen sein, daß dieser Einwand auf einer völligen Verkennung der Bedeutung beruht, die alles Individuelle, alles Eigenartige und Idiomatische für menschliche Schöpfung und menschliches Verstehen überhaupt besitzt. Es gibt für alle Zeiten und unter allen Umständen nur eine Form der Verwirklichung geistiger Werte, das ist die individuelle und persönliche und ebenso nur eine Form menschlichen Verstehens und Beurteilens, das ist das Verstehen von Individuen und von Persönlichkeiten aus. Und ebenso gibt es ein für allemal nur solche Schöpfungen des menschlichen Gemeinschaftslebens, die von Individuen höherer Ordnung von nationnalen Eigenarten, Charakteren ausgehen. Ebensowenig, wie man mit kosmopolitischen Abstraktionen jemals die Bedeutung der Einzelpersönlichkeit für das menschliche Geistesleben aufheben wird, ebensowenig wird eine farblose Internationalität jemals die Bedeutung jener Individuen höherer Ordnung beseitigen, die wir in den Völkern und Nationen haben. Gelänge es jemals, die „allgemeine Menschheit" zu verwirklichen, und alle nationalen Unterschiede zu verwischen, so wäre das derselbe Schaden für alles geistige Leben der Menschheit, wie wenn man alle Persönlichkeiten nivellierte zugunsten einer schrecklichen Monotonie farbloser, uniformierter, sich gleichender Durchschnittsköpfe. So wahr es ist, daß alle menschliche Entwickelung und aller Fortschritt auf Austausch und Bereicherung von beschränkten Persönlichkeiten angewiesen ist, so sicher ist es, daß nationale Eigenart und damit nationale Beschränkung eine notwendige Bedingung alles allgemein menschlichen geistigen Austausches und Fortschritts ist. Der Kosmopolitismus ist letzten Endes nichts anderes, als ein völliges Verkennen aller normalen und notwendigen Bedingungen geistiger Entwickelung, indem er nicht sieht, daß alle Entwickelung an Individuen niederer und höherer Ordnung gebunden ist. Ja, er verkennt auch das ideale Ziel unsrer Entwickelung, das niemals ein Endzustand einer völlig nivellierten Durchschnittsmenschheit sein kann — ein solcher Endzustand wäre geistiger Stillstand und Tod —



das Ziel unserer Entwickelung kann nur ein allseitiger höchst gesteigerter Austausch höchst gesteigerter Individuen und Persönlichkeiten sein.

Anstelle der Abstraktion einer „begrifflich allgemeinen" Menschheit, oder einer nivellierten „Gleichheitsmenschheit" besteht als allein erstrebenswerter Zustand eine Fülle von stark ausgeprägten Individuen niederer und höherer Ordnung, die sich soweit verstehen und würdigen, als es die notwendigen Schranken alles Individuellen und Eigenartigen in der Geisteswelt überhaupt möglich machen. Mehr als dieses relativ höchste Verstehen können wir niemals wünschen, sonst müssten wir alle Bedingungen natürlicher Entwickelung aufheben, denn alle Entwickelung ist gebunden an Individualität, Eigenart und Beschränkung.

Wenn irgendein Volk der Welt dieses „internationale" Verständnis gewonnen hat, das allein „Sinn und Verstand" hat und kein unwirkliches logisches Abstraktum ist, so sind es wir Deutschen. Ebenso wie wir Deutschen das einzige Volk sind, das eine Weltliteratur besitzt, so haben wir auch wie kein anderes Volk der Welt unser Volksleben allen anderen fremdnationalen Künsten geöffnet — ja wir haben vielen fremdnationalen Künstlern und Forschern erst die Bahn zum Verständnis in ihrem eigenen Volke gebrochen (Gottfried Keller, K. F. Meyer, Maeterlinck, Verhaeren), und in ähnlicher Weise verarbeitet unsere Wissenschaft mehr als die Wissenschaft aller anderen Völker die internationale Forschung. Nehmen wir ein beliebiges deutsches wissenschaftliches Werk zur Hand, das den Charakter einer zusammenfassenden Bearbeitung trägt, und vergleichen wir einmal die „Zitate", Anführungen fremder Schriftsteller mit denen in einem gleichartigen englischen oder französischen Werk, da bemerken wir einen großen Unterschied: wir Deutschen sind unablässig in Zwiesprache mit den Arbeiten aller auswärtiger Kollegen; die Ausländer haben meist sogar das entgegengesetzte Prinzip, den fremdnationalen Autor nicht zu beachten und alles Geschrei über unseren Patriotismus und vermeintlichen Chauvinismus hat an diesem weitherzigen Verständnis der Deutschen für fremdnationale Wissenschaft und Kunst nichts ändern können.

Diese Erscheinung des weitherzigen deutschen Verständnisses für die Kunst und Wissenschaft anderer Völker ist nun besonders wichtig für die Beurteilung des Nationalbewußtseins. Sie zeigt uns an einem tatsächlichen Verhalten eines Volkes dasselbe, was ich vorher theoretisch als die Folgeerscheinung eines ethisch durchdrungenen Nationalbewußtseins hinstellte: daß nationales Fühlen und Denken keineswegs notwendig unduldsam und verständnislos gegen fremdnationale Geistesart zu sein braucht. Ich möchte sogar in dieser unserer Fähigkeit, anderen Nationen objektiv und weitherzig gegenüberzustehen, einen unmittelbaren Beweis dafür erblicken, daß wir auch das höher stehende Nationalbewußtsein haben als manche andere Nation.

Überblicken wir nun einmal diese Gliederung des Nationalbewußtseins, so hat sich uns das, was heute wohl von seiten der Sozialdemokratie als ein leeres Schlagwort bezeichnet worden ist, als ein äußerst inhaltsreicher Ideenkreis erwiesen und eine für das Leben der Völker wie des Einzelnen höchst bedeutungsvolle sittliche Lebensmacht.

Im Nationalgefühl findet sich überhaupt erst ein Volk innerlich zusammen, hier schafft es sich neben der äußeren politischen Einigung eine innere geistige Einheit, hier kommt ihm ebenso sein Selbstwert zum Bewußtsein, wie die Festigkeit und Mannigfaltigkeit seiner solidarischen Wechselbeziehungen zwischen Individuum und Gesamtheit, und im nationalen Denken erlebt das Volk seine geistige Eigenart und die Gemeinsamkeit in den Volksgenossen.

Probleme und Apparate zur experimentellen Pädagogik.

Von Hans Rupp.

(Fortsetzung aus dem XV. Jahrgange.)

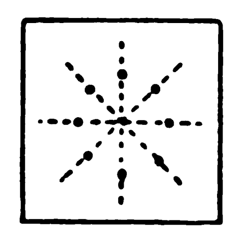
C. Kreis (eindeutig).

Man sucht 8 oder mehr der Blechscheibchen Nr. 13 in einen Kreis einzustellen. Die Größe des Kreises kann beiläufig vorgeschrieben werden. Auch kann man vorher die Scheibchen in eine kreisähnliche, aber unregelmäßige Figur legen und sie vom Schüler genau in einen Kreis einstellen lassen.

Bei weniger als 8 Punkten erhält man schwer den Eindruck eines Kreises, sondern den eines Vieleckes. Bei 8 oder mehr Punkten tritt umgekehrt der Eindruck eines Vieleckes kaum auf.

Man kann leicht beobachten, daß man zur Beurteilung des Kreises den Mittelpunkt nicht braucht. Psychologisch ist eben die Kreisform anders charakterisiert, als wir sie geometrisch gewöhnlich definieren. Sie ist vielleicht durch allseitiges Gleichgewicht ohne hervorspringende Punkte (wie es die Ecken z. B. beim Dreieck oder Quadrat sind) ausgezeichnet. Man kann das beobachten, wenn man auf die subjektiven Eindrücke achtet, die bei Kreisen mit stark fehlerhaften Stellen auftreten. Auch bei Kreisen mit Nebenlinien oder mit Unterbrechungen entstehen ähnliche Eindrücke, auf welche wohl auch die dabei auftretenden Täuschungen zurückzuführen sind (vgl. die Sammlung Nr. 62).

Nr. 50. Perlenapparat mit strahlenförmiger Fädenanordnung nach Rupp (Mechaniker Marx, Berlin; Lehrmittelhandlung Gebr. Höpfel, Berlin). Prinzip wie beim Apparat Nr. 14. Reißbrett ca. 45 × 60 cm. Nahe der Mitte treten strahlenförmig 8 Fäden hervor; an jedem ist eine weiße Perle zu verschieben. In der Mitte selbst ist genau senkrecht eine Nadel eingesetzt. Wenn man sie, mit einem Auge betrachtend, punktförmig verkürzt sieht, so blickt man senkrecht auf das Reißbrett. Die Nadel bildet also ein sehr einfaches Mittel zur beiläufigen Regulierung der senkrechten Blickrichtung. Vor dem Gebrauch ist es ratsam, mittels eines rechtwinkeligen Dreiecks zu kontrollieren, ob die Nadel genau senkrecht steht. Wenn man den Mittelpunkt hervortreten lassen will, kann man eine weiße Perle über die Nadel stecken. Es ist zu beachten, daß sich dadurch das Verfahren beim Einstellen des Kreises ändern kann. Die Nadel kann herausgenommen werden.



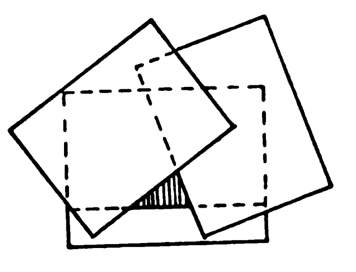
Die Einstellung ist bei diesem Versuch leichter als beim vorigen, weil feste Diagonalen gegeben sind, an welchen die Punkte verschoben werden müssen. Es ist also ein Teil der Arbeit vorweggenommen.

Einfache Anordnung zur Bestimmung des scheinbaren Mittelpunktes eines Kreises nach Rupp (Lehrmittelhandlung Gebr. Höpfel, Berlin). 3 Kartons mit verschieden großen Kreisen, die so gezeichnet sind, daß ihre Mittelpunkte nicht markiert sind. Ein Scheibchen Nr. 13 soll so ausgerichtet werden, daß es genau im Mittelpunkt zu liegen scheint. Wie genau wird die Einstellung getroffen? Es ist möglich, daß Kinder die Aufgabe später und weniger genau lösen als die vorige Aufgabe, was wieder darauf hinweisen würde, daß die subjektive Erfassung der Kreisform eines Mittelpunktes nicht bedarf. Nr. 51.

D. Dreieck (mehrdeutig, das regelmäßige Dreieck eindeutig).

Dreiecke lassen sich mit den Blechscheibchen Nr. 13 einstellen, in beliebiger Größe, Form und Lage.

Dreieck-Formvariator nach Rupp (Lehrmittelhandlung Gebr. Höpfel, Berlin; Mechaniker Marx, Berlin). Nr. 52. Auf einem mit weißem Papier bespannten Reißbrett (ca 40 × 35 cm) sind 2 kurze Stiftchen eingeschlagen, welche die Grundlinie (10 cm) abgrenzen. An sie wird von unten ein schwarzer Kartonstreifen herangeschoben und seitlich durch Reißnägel befestigt (siehe das nebenstehende Schema). Ebenso wird von rechts und links je ein rechteckiger schwarzer Karton an die Stiftchen angelegt. Die 3 Kartons schließen ein Dreieck ein (in der Figur schraffiert), dem man innerhalb weiter Grenzen jede beliebige Form geben kann. Die Grundlinie ist stets 10 cm lang. Zur eindeutigen Bestimmung des eingestellten Dreiecks braucht man bloß die 2 schrägen Seiten oder die 2 Basiswinkel zu messen.



Damit sich die Kartons gut anlegen, wird über das ganze Reißbrett eine Spiegelglasplatte gelegt, in die, den Stiftchen entsprechend, 2 kleine Löcher gebohrt sind. Die Platte wird durch die Stiftchen gehalten.

Man kann eine Dreieckform zeigen und nachher aus dem Gedächtnis wiedereinstellen oder kann dreieckige Gegenstände nachahmen lassen.

Man kann ein regelmäßiges Dreieck einstellen lassen. Nähert es sich dem gleichseitigen oder einem Dreieck, dessen Höhe gleich ist der Grundlinie? oder kommen für die subjektive Regelmäßigkeit ganz andere Faktoren in Frage?

Serie von gleichschenkeligen Dreiecken verschiedener Höhe Nr. 53. zur Bestimmung des scheinbar regelmäßigen Dreiecks (Lehrmittelhandlung Gebr. Höpfel, Berlin). Die Grundlinie beträgt bei allen Dreiecken 20 cm, die Höhen gehen von 15—23 cm, in 1/4 cm abgestuft. Welches Dreieck erscheint regelmäßig (vgl. Nr. 52)? Die Serie ist für Übungen und Massenversuche sehr geeignet.

E. Rechteck (mehrdeutig) und Quadrat (eindeutig).

Beide Formen lassen sich durch die Blechscheibchen Nr. 13 einstellen, in beliebiger Größe, Form und Lage.

Serien von Rechtecken in 3 Größen nach Rupp (Lehrmittelhandlung Nr. 54.

Gebr. Höpfel, Berlin). Die Grundlinie der Rechtecke der ersten Serie beträgt 10 cm; ihre Höhen gehen von 9 bis 30 cm, erst in 1/2 cm, dann in 1 cm Abstufung. Die 2 andern Serien sind 1/2 bezw. 2 mal so groß.

Man sucht aus einer Serie das schönste oder das typische Rechteck. Man gibt ein Rechteck einer Serie vor und läßt aus den 2 andern Serien die Rechtecke von gleicher Form suchen. Man läßt ein Rechteck einprägen und nachher aus der Serie heraussuchen. Man läßt zu rechteckigen Gegenständen (Buch, Heft, Fenster, Schrank etc.) die Rechtecke gleicher Form heraussuchen. Usw.

Nr. 55. Rechteckvariator nach Rupp (Lehrmittelhandlung Gebr. Höpfel, Berlin). Das Instrumentchen (vorläufig nur in kleinen Dimensionen hergestellt) ist unter Nr. 23 beschrieben, jedoch sind hier die Einsätze nicht schräg oder krumm, sondern gerade abgeschnitten, so daß sie ein Rechteck abschließen, dessen eine Erstreckung beliebig variiert werden kann.

Man kann dieselben Versuche anstellen wie mit den Serien 54 bis auf die Vergleichung verschieden großer Formen. Ästhetische Eindrücke scheinen hier, entweder wegen der kontinuierlichen Bewegung oder infolge der schnellen, kontrastierenden Veränderungen, in besonders starkem Grade aufzutreten, z. B. Schlankheit oder Plumpheit, langgezogenes oder zusammengedrücktes Rechteck, u. dgl.

Endlich läßt sich das scheinbare Quadrat einstellen.

Nr. 56. Rechteckserie zur Bestimmung des scheinbaren Quadrates (Lehrmittelhandlung Gebr. Höpfel, Berlin). Die eine Rechteckseite ist stets 20 cm, die andere geht von 16 bis 24 cm, in 1/4 cm Abstufung. Welches Rechteck erscheint als Quadrat, als regelmäßig? Und wie mag das Quadrat psychologisch charakterisiert sein? (Man vgl. dazu Täuschungen über die Quadratform durch Unterbrechungen oder Nebenlinien in der Sammlung Nr. 62.)

F. Andere Formen (ein- und mehrdeutig).

Mit den Blechscheibchen Nr. 13 lassen sich beliebige Vierecke, ebenso beliebige Vielecke und viele sonstige Formen, namentlich wenn sie Ecken haben, einstellen (z. B. Buchstaben, einfache Ornamente). Je komplizierter die Form, desto umständlicher wird freilich die Messung. Zur Übung im Formensehen dürfte die Anordnung jedoch sehr empfehlenswert sein.

Mit dem Perlenapparat Nr. 50, ebenso mit dem Fadenvariator Nr. 12 (a, b und c), kann man ein Kreuz einstellen und dabei nach dem gefälligsten oder nach dem typischen Kreuz fragen oder bestimmte Kreuze nachahmen lassen. Mit denselben Apparaten kann man auch ein regelmäßiges Kreuz, ein Plus- und ein Malzeichen einstellen (eindeutige Formen). Beim Perlenapparat wird man für diese Versuche über die Nadel in der Mitte eine Perle stecken, da beim Kreuz, im Gegensatz zum Quadrat, der Mittelpunkt betont ist.

Nr. 57. Einsätze zum Rechteckvariator Nr. 55 nach Rupp (Lehrmittelhandlung Gebr. Höpfel, Berlin). Unter Nr. 23 sind bereits eine Reihe von Einsätzen beschrieben, die mannigfaltige Formen ergeben. Dort waren die Formen wegen gewisser Größentäuschungen besprochen, hier gilt es, die

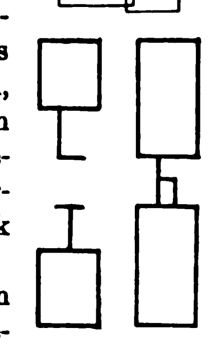


Formen selbst zu betrachten und zu vergleichen, schöne, gefällige Formen heraus zu suchen, die verschiedenen ästhetischen Wirkungen zu beschreiben, usw. Neben den früher erwähnten lassen sich noch die nebenstehenden Formen mit Hilfe der bis jetzt konstruierten Einsätze herstellen.

Einige Formen stellen Gegenstände aus dem Leben dar: Dächer, Fenster mit rundem oder giebelförmigem Abschluß, Vasen u. dgl. Sie dürften für Formensinnübungen besonders empfehlenswert sein.

Der Umstand, daß man die Formen schnell ändern kann, scheint (wie beim Rechteck) die ästhetischen Wirkungen zu erhöhen.

Variatoren für eine einfache Haus- und Wagenform und für verschiedene einfache Buchstaben usw., nach Rupp (Lehrmittelhandlung Gebr. Höpfel, Berlin). Dasselbe Prinzip wie bei 57. Haus oder Wagen können horizontal auseinander gezogen werden. Welche ästhetische Wirkung hat das längere, welche das kürzere Haus? Welche Form haben die Straßenbahnwagen, verschiedene Typen der Eisenbahnwagen? Usw. Die Variatoren für Buchstaben sind ähnlich gebaut, wie der bei früherer Gelegenheit beschriebene Buchstabenvariator Nr. 34. Wenn erscheint z. B. ∟ oder ⊤ normal geformt, welchen Eindruck machen die übrigen Formen? Nr. 58.



In ähnlicher Weise kann z. B. eine einfache Stuhlform von oben und unten her abgedeckt werden und so verschiedene Stadien durchmachen. U. s. f.

Variator für die Länge eines Dackels (Lehrmittelhandlung Gebr. Höpfel, Berlin). Wieder dasselbe Prinzip. Der nahezu parallele hintere Teil des Rumpfes kann verkürzt und bis ins Lächerliche verlängert werden. Welches ist die richtige Dackelform? Von wann an erscheint die Form lächerlich? Wie sind die andern Formen zu beschreiben? Nr. 59.

Variator für die Länge einer menschlichen Figur nach Rupp (Lehrmittelhandlung Gebr. Höpfel, Berlin). Der nahezu parallele Rumpf läßt sich länger und kürzer machen. Die Gestalt wird dadurch bald gedrängt, untersetzt, bald hager. Wo liegt die normale Form? Kennt auch das Kind diese Unterschiede? Wenn stellt die Figur einen Erwachsenen, wenn ein Kind dar? Nr. 60.

Bewegliche Figuren nach Seinig, für Messung eingerichtet, nach Rupp (Lehrmittelhandlung Gebr. Höpfel, Berlin). In ähnlicher Weise wie die beschriebenen Variatoren sind auch Seinigs bewegliche Figuren verwertbar, namentlich, wenn man die Stellung der einzelnen Glieder an einer Kreisteilung ablesen kann. Das ließ sich mit geringen Änderungen erreichen. Ich wählte zunächst einfache Figuren, indem ich auf die Beweglichkeit einiger Teile (z. B. der einzelnen Glieder der Hand) verzichtete. Nr. 61.

Der Schüler soll z. B. die Figur des Kindes so einstellen, daß es kniet und betet, oder daß es kriecht, oder daß es verschiedene Freiübungen, die der Schüler vom Turnen her kennt, ausführt; u. s. f. Welche Lage wird



den einzelnen Gliedern gegeben? Welche Glieder werden vorwiegend falsch eingestellt? Durch die Messung ist eine statistische Verwertung und ein viel genaueres Urteil möglich, als es beim bloß schätzenden Beurteilen der Seinig'schen Figuren und ebenso beim Schätzen von Zeichnungen der Fall wäre.

Gegenüber den früher angegebenen Variatoren, welche nur eine Variation in einer Richtung gestatten, zeichnen sich die Seinigschen (und ähnliche) Figuren durch die außerordentlich viel größere Variabilität aus. Das Prinzip der Variation durch Drehung der einzelnen Glieder gegeneinander läßt sich vielfach anwenden, und man darf hoffen, daß dadurch viele lebensnahe Formen einer relativ einfachen, praktisch verwertbaren Messung erschlossen werden.

Abgesehen von der Messung haben die Seinigschen wie die früher beschriebenen Figuren gegenüber Zeichnungen den großen Vorzug, daß die Schüler ohne erhebliche technische Schwierigkeit ziemlich gute Figuren herstellen und verschiedene Formen ausprobieren können. Das Zeichnen kommt nur bei Begabten dem tatsächlich vorhandenen Formensinn nach; hier aber können wohl alle Schüler Erfolg erzielen.

Nr. 62. Sammlung von Formtäuschungen, namentlich von solchen, die in der Praxis des Zeichenunterrichts vorkommen können. Jede Variante hat für den Zeichenlehrer Interesse. Das „Institut für angewandte Psychologie" (Sekretär Dr. Lipmann, Klein-Glienicke bei Potsdam), welches eine ähnliche Sammlung plant, hat sich freundlichst bereit erklärt, Beiträge auch für diese Sammlung entgegenzunehmen. Es wird gebeten, Zusendungen mit dem Vermerk „für die Apparatensammlung" zu versehen.

Nr. 63. Sammlung von Beispielen für die Einfühlung bei Formen. Der oben angedeutete Fall von Gleichgewicht beim Kreis gehört hierher. Es gibt aber viele andere Beispiele. Das „Institut für angewandte Psychologie" übernimmt auch hierfür Beiträge (vgl. Nr. 62).

Bis jetzt habe ich, mit wenigen belanglosen Ausnahmen von zwei-dimensionalen Gebilden gesprochen, die senkrecht zur Blickrichtung orientiert sind. Neue Probleme treten auf, wenn man die 3. Dimension, die „Tiefe", hinzunimmt.

Das Netzhautbild ist zwei-dimensional. Durch welche Anhaltspunkte in den Reizen können wir davon unterrichtet werden, wie weit ein Gegenstand von uns entfernt ist („absolute" Tiefe), daß er näher oder ferner ist als ein anderer Gegenstand (relative Tiefe), daß er sich nicht nur seitlich und nach oben und unten, sondern auch in die Tiefe ausdehnt?

Wir haben eine ganze Reihe von solchen Anhaltspunkten oder „Tiefenkriterien": die Querdisparation bzw. Parallaxe bei zweiäugigem Sehen, die Parallaxe bei Bewegungen des Kopfes (auch bei einäugigem Sehen). Linearperspektive, Größe und Schärfe des Gegenstandes, Schattierung, Luft perspektive, Akkommodation der Linsen, Konvergenz der Augen usw.

Welche dieser Kriterien sind wirksamer, welche von untergeordneter Bedeutung? Welche lassen uns feinere Tiefenunterschiede erkennen (Tiefenschwellen)? Wirken diese Kriterien schon im Kinde? Manche vielleicht



schon von Geburt an? Läßt sich bei andern eine Entwicklung verfolgen, indem das Kind sie erst allmählich benutzen lernt?

Nicht allein, daß ein Gegenstand vor oder hinter einem andern liegt, ist die Frage, sondern auch, wie viel er davor oder dahinter liegt, wie groß die Tiefenerstreckung ist, ob eine Linie steiler oder weniger steil nach hinten geht, welche Länge eine nach hinten gehende Strecke besitzt, u. dgl. Ferner: Auf Grund welcher Kriterien erkennen wir das Augenmaß der einzelnen Tiefenwerte richtiger?

Man drückt diese Fragen auch in anderer Form aus. Jede nach hinten gehende Linie bildet sich auf der Netzhaut verkürzt ab. Ähnlich erleiden Strecken, die in Formen sozusagen eingebettet sind, Verzerrungen: ein Kreis wird ellipsenähnlich, ein Quadrat wird ein Trapez, ein Schienenstrang oder eine Allee konvergiert nach hinten. Erscheinen alle diese mehr oder weniger nach hinten gehenden Erstreckungen so klein, wie es dem Netzhautbilde, der Verkürzung entsprechen würde? Oder wird nicht vielmehr das Netzhautbild, der Gesichtswinkel in Anbetracht der Verkürzung besser „ausgenützt"? Und wie gut wird es ausgenutzt bei steilerer, wie bei weniger steiler Erstreckung nach hinten? Wie gut bei verschiedener Größe des ganzen Gegenstandes? Wie bei verschiedener Entfernung?

Ganz die gleiche Frage gilt von folgendem Fall. Ein entfernterer Gegenstand bildet sich auf der Netzhaut verkleinert ab. Wird er für entsprechend kleiner gehalten als ein gleich großer, näherer Gegenstand? Oder wird nicht vielmehr die größere Entfernung berücksichtigt und das Netzhautbildchen anders gewertet?

Dabei ist aber auf einen wesentlichen Punkt, der leider meist ganz übersehen wird, wohl zu achten. Die Ausdehnung des Gegenstandes in die Tiefe kann sinnfällig gegeben sein, wir können die Tiefenausdehnung des Körpers wirklich *sehen* können — sie gähnen sehen; oder es kann sein, daß wir sie nur *wissen*. Und wenn oben von verschiedener „Ausnutzung" des Gesichtswinkels die Rede war: *wissen* wir dabei nur, daß diese verkürzte Strecke eigentlich länger, daß der hintere, verkleinerte Gegenstand größer ist, oder *sehen* wir sie länger und größer? Wir müssen streng trennen: das Wissen, die *geschätzte, geurteilte* Tiefe oder Größe und die „*scheinbare*". Diese letztere haben wir im Auge, wenn wir in der Pädagogik von „Sehen", „Anschauung" im prägnanten Sinne des Wortes sprechen.

Bekanntlich entspricht die scheinbare Größe, der sinnfällige Eindruck, bei verkürzten Erstreckungen meistens durchaus *nicht* dem Netzhautbild, dem Gesichtswinkel. Wenn ich mich von einem Beobachter einmal 2 m, einmal 4 m entfernt aufstelle, so ist das Netzhautbild im zweiten Falle ungefähr halb so klein. Aber die scheinbare Größe hat sich kaum geändert, ich erscheine dem Beobachter kaum kleiner. Davon, daß ich halb so klein erscheine, etwa so wie ein Kind, ist nicht entfernt die Rede! Ebenso ist es bei schräg nach hinten gehenden Linien. Ein Würfel wird nicht etwa zu einer schiefwinkeligen Platte zusammengedrückt, die Kugel nicht zu einem ellipsoid-ähnlichen Körper, wie es sein müßte, wenn wir so sehen würden, wie es dem Netzhautbild entspricht; sondern beide Körper behalten nahezu



ihre Form bei. Die scheinbare Größe geht also durchaus nicht, wie man leider oft fälschlich behauptet findet, dem Gesichtswinkel, dem Netzhautbild proportional.

Die scheinbare Größe kommt den wirklichen Verhältnissen näher als das Netzhautbild; sie stellt eine bewundernswerte Anpassung unserer Seele an die Anforderungen des Lebens, der Wirklichkeit, dar. Andererseits aber erreicht sie die Wirklichkeit doch nicht. Wenn sich ein Gegenstand entfernt, so scheint er schließlich doch kleiner zu werden, ein Schienenstrang, eine Allee scheint schließlich zu konvergieren, und je mehr die Kante eines Würfels verkürzt gesehen wird, desto mehr erscheint sie uns zu kurz, wenn auch wenn Verkleinerung, Konvergenz und Verkürzung lange nicht so bedeutend sind wie im Netzhautbilde.

Wir können unser Wissen, unsere Erfahrungen heranziehen, und die scheinbare Größe korrigieren. Wir halten sehr ferne Menschen, obwohl sie so klein erscheinen wie Kinder doch für Erwachsene. Hier haben wir ein Beispiel einer geschätzten, geurteilten Größe vor uns. Das Netzhautbild wird dabei noch besser ausgenützt als bei der scheinbaren Größe. Es fragt sich aber wieder, ob wir die Wirklichkeit erreichen oder nicht. Tatsächlich bleiben wir auch in diesem Falle meist hinter der Wirklichkeit zurück; doch zeigen die Urteile ziemlich große Schwankungen.

Wir sprachen oben von der verschiedenen Wirksamkeit der einzelnen Tiefenkriterien. Die Verschiedenheit zeigt sich nun auch darin, daß die Sinnfälligkeit der Tiefe bei verschiedenen Kriterien verschieden ist, von deutlicher scheinbarer Tiefe bis hinab zum bloßen Wissen. So kennt jedermann die wundervolle Plastik beim stereoskopischen Sehen; bei monokularer Betrachtung ist eine solche nur selten (z. B. durch besondere Kunst des Malers) zu erreichen.

Nicht bloß die äußeren Kriterien, Anhaltspunkte beeinflussen Ausmaß und Sinnfälligkeit, sondern auch subjektive Faktoren, wie Wanderung der Aufmerksamkeit, Erfassen des Gesamteindruckes, Einkleidung in verschiedene Formen, Bekanntheit des Eindruckes, lebhaftes Sichhineinleben, Einfühlen u. s. f. —

Zu allen diesen Fragen treten nun noch die der perspektischen Zeichnung. Wenn man einen drei-dimensionalen Gegenstand in einem zwei-dimensionalen Bilde darstellt, so kann man das Bild zunächst als einen zwei-dimensionalen Komplex von Linien und Flächen auffassen. Es ergibt sich nichts Neues gegenüber den früher erwähnten zwei-dimensionalen Gebilden. Ganz anders, wenn wir es als Bild eines drei-dimensionalen Gegenstandes auffassen.

Wir fragen auch hier darnach, welche Kriterien für die räumliche Auswertung in dem Bilde vorhanden sind. Es treten keine neuen Kriterien gegenüber den oben angeführten auf; wohl aber fallen einige weg oder wirken sogar entgegen. Es bleiben vor allem: die Linearperspektive, die verschiedene Größe und Schärfe des Gegenstandes, die Farbenperspektive, der Schatten usw. Dagegen wirken die Parallaxe, die durch Bewegungen entsteht, und bei zweiäugigem Sehen die Querdisparation dem Tiefeneindruck

entgegen, indem sie uns gewissermaßen daran erinnern, daß wir doch nur ein ebenes Bild vor uns haben.

Wie stark sind hier die einzelnen Kriterien? In welchen Ansichten, Kombinationen, bei welchen Gegenständen wirkt z. B. die Linearperspektive am stärksten? Wirken die Kriterien sinnfällig? Und welches Ausmaß der Tiefe, welche scheinbare Größe der verkürzten Größen erzeugen sie? Wird z. B. die verkürzte Kante eines gezeichneten Würfels ebensogut ausgenützt, ebenso vergrößert, wie die Kante eines dreidimensionalen Würfels? Ist die Vergrößerung ebenso sinnfällig? Und wie bei verschiedenen Zeichnungen, wenn einmal bloß einfache Linien, ein anderes Mal Schattierung, Umgebung usw. hinzutreten? Wie bei verschiedenen starken Verkürzungen und Verzerrungen? Werden gewisse starke Verzerrungen schlecht ausgenutzt, nicht überwunden?

Die perspektivische Zeichnung wird gewöhnlich so betrachtet, daß der vom Auge auf die Mitte der Zeichnung gehende Strahl senkrecht zur Zeichenebene steht. Blickt man dagegen auf seitliche Teile oder hält man das Blatt geneigt, so blickt man unter mehr oder weniger spitzen Winkeln hin. Wie ist jetzt die Ausnützung? Stellen wir z. B. einen Würfel und davor in verschiedenen schrägen Lagen die Dürersche Glasplatte auf und zeichnen die Projektion, erscheint die Zeichnung immer als Würfel? Sicher nicht. Je schräger die Platte, desto mehr wird im allgemeinen der Würfel verzerrt erscheinen, obwohl das Netzhautbild in allen Fällen das gleiche bleibt. Dieselbe Frage ist aufgeworfen, wenn die Glasplatte normal steht, aber seitliche Gegenstände betrachtet werden. Die Verzerrungen brauchen hier trotz gleich schräger Blickrichtung nicht dieselben zu sein wie früher.

Eine weitere Gruppe von Fragen, auf die hier nicht näher eingegangen wird, schließt sich an den Fall, daß die Zeichnung unter falschem Gesichtswinkel betrachtet wird, d. h. unter anderem Winkel als das Original, obwohl sonst die perspektivische Ansicht nicht geändert wird.

Kann auch das Kind perspektivische Zeichnungen verstehen? ebensogut wie drei-dimensionale Gegenstände? (Manche glauben aus dem Verstehen oder Nichtverstehen von Bildern auf das Verständnis für räumliche Gegenstände schließen zu dürfen!) —

An diese Probleme knüpfen sich eine große Reihe didaktischer Fragen. Einige von ihnen sollen hervorgehoben werden.

Die verkürzte, nach hinten gehende Strecke wird größer gesehen; ein Gegenstand, der ferne ist, erscheint nur wenig verkleinert. Wenn wir diese Objekte nun zeichnen sollen, was ist natürlicher, als daß wir sie so groß zeichnen, wie wir sie eben sinnfällig *gesehen* haben? Wir werden also z. B. einen Baum, der in doppelter Entfernung von uns steht wie ein anderer, nicht in halber Größe, sondern ungefähr ebenso groß zeichnen; ebenso werden wir eine nach hinten gehende Würfelkante zu groß und unter viel zu großem Winkel abstehend zeichnen; wir sehen sie eben groß und sehen sie unter fast rechtem Winkel abstehen.

Dabei kommen wir aber leicht zu den falschen Zeichnungen, wie wir sie an Kindern und Ungeschulten oft beobachten. Man spricht in solchen Fällen gern von Zeichnen nach dem Wissen, nach Überlegung. Die Deutung



scheint mir falsch zu sein. Auch wenn man zeichnet, was man sieht, kann man zu solchen Zeichnungen kommen.

Ich sage „kann“. Es muß nicht immer so sein. Es liegt natürlich ein Fehler in einer solchen Zeichnung; nur darf er nicht (oder nicht immer) darin gesucht werden, daß man nach „Wissen“ zeichnet. Wenn ich den entfernteren Baum fast gleich groß zeichne, so vergesse ich während des Zeichnens, mich in größere Entfernung hineinzuleben; oder wenn ich die nach hinten gehende Würfelkante zeichne, lege ich sie ganz oder nahezu in die Zeichenebene, statt mich mit ihr nach hinten zu versenken. Darin liegt eben der Fehler. Ich zeichne zwar die Teile so groß, wie ich sie sehe, aber ich verlege sie in die Zeichenebene.

Wenn ich jeden Teil für sich betrachte, stört die Verlagerung kaum. Betrachtet man dagegen das Ganze, so tritt die Störung deutlich hervor. Die relative Lage ist falsch, weil eben die Tiefenunterschiede wegfallen. Sucht man dennoch plastisch aufzufassen, einen Baum, die Seite eines Würfels oder Hauses nach hinten zu verlegen, so erscheinen diese Teile viel zu groß. Ferner treten, ob man plastisch oder nicht plastisch auffaßt, häufig störende Verzerrungen des Ganzen auf; das Haus erscheint z. B. in die Breite gezogen, Flächen, die in Wirklichkeit aneinanderstoßen, werden getrennt oder müssen, damit sie einander berühren, verzerrt werden, u. s. w. Das Bild als Ganzes verliert damit seine lebendige Wirkung; es wird zu einer nüchternen Aufzählung der einzelnen Teile des Gegenstandes.

Die Zeichnung sollte also, wenn möglich, so gestaltet werden, daß sie zwar die Größen, Winkel, Formen dem sinnfälligen Eindruck entsprechend wiedergibt, aber nicht bei flächenhafter, sondern bei dreidimensionaler Auffassung und daß zugleich der Eindruck des Ganzen keine Störung erfährt. Es ist fraglich, ob allen Forderungen in vollkommener Weise entsprochen werden kann.

Die Frage, wie eine solche Zeichnung beschaffen sein muß, ist nie und nimmer durch bloße geometrische Konstruktion oder durch bloße physiologische Überlegung zu entscheiden. Es ist vielmehr eine empirisch-psychologische Frage. Es ist experimentell festzustellen, wie groß z. B. die Kanten einer Würfelzeichnung sein, unter welchen Winkeln sie stehen müssen, um den subjektiven Würfeleindruck hervorzurufen. Sie muß sich, wie oben schon erwähnt, der perspektivisch richtigen Zeichnung nähern, muß jedoch die perspektivisch verkürzten Linien etwas größer geben, da die psychologische Ausnützung in der Zeichnung geringer ist als beim räumlichen Gegenstand. Allerdings dürfte die Abweichung meist gering sein, so daß man für die Praxis wohl die geometrisch richtige perspektivische Zeichnung als Norm zugrunde legen darf. —

Wie bringen wir nun den Schüler zu einer solchen Zeichnung? Wie vermeiden wir den oben besprochenen, sehr naheliegenden Fehler?

Zwei der möglichen Methoden sind einander gerade entgegengesetzt. Die eine ergibt sich unmittelbar aus dem Gesagten. Wir leben uns, während wir zeichnen, in eine lebendige dreidimensionale Auffassung hinein. Die einheitliche, überblickende Betrachtung wird diese Auffassung vielfach erleichtern. Wir nähern also die flächenhafte Zeichnung dem plastischen Gegenstande an.

Die andere Methode tut das Umgekehrte. Sie sucht den plastischen



Gegenstand flächenhaft aufzufassen; sie nähert also den Gegenstand der Zeichnung.

Die Bedingungen, die Kniffe, welche diese Betrachtungsweise erleichtern, können wir aus unseren früheren Überlegungen ableiten: Wir vermeiden wirksame Tiefenkriterien. So ist es z. B. eine bekannte Vorschrift, monokular zu sehen oder die Augen halb zu schließen; ebenso wirken Fixation oder falsche Akkommodation. In allen diesen Fällen wird eine gute, klare Tiefenlokalisation zurückgehalten. Man erhält mehr oder weniger einen flächenhaften Eindruck; die scheinbaren, sinnfälligen Größenverhältnisse nähern sich daher denen eines geometrisch richtigen perspektivischen Bildes, wir sehen wirklich perspektivisch.

Daneben gibt es andere Wege. Wir achten auf gewisse Zusammenhänge, räumliche Beziehungen, auf die wir bei natürlicher Betrachtung kaum achten. Wir beachten z. B., daß der entferntere Baum bis in halbe Höhe des näheren reicht, achten auf Überdeckungen und Überschneidungen usw. Endlich greifen wir zu künstlichen Mitteln, zum Visierstab, zum Raumwinkelmesser usw. oder gar zur Konstruktion.

Die Methoden werden im praktischen Zeichnen nicht scharf getrennt; sie ergänzen und kontrollieren sich häufig.

Es scheint mir wichtig hervorzuheben, daß diese Wege (die hier nur durch wenige Beispiele illustriert wurden) keineswegs alle das natürliche Sehen darstellen. Die perspektivische Betrachtung eines dreidimensionalen Gegenstandes z. B. ist eine unnatürliche Betrachtungsweise. Dies wird meist ganz und gar verkannt. Man sieht die perspektivische Betrachtung im Gegenteil als die einzig natürliche an; nur sie gebe das wirklich Gesehene. Das rührt daher, weil man (in den psychologisch nicht hinreichend orientierten Kreisen) immer noch in dem Vorurteil befangen ist, daß die scheinbare Größe dem Gesichtswinkel proportional gehe, daß man nur so „sehen" könnte, wie sich der Gegenstand auf der Netzhaut abbildet. Ja man läßt sich durch Physik und Geometrie (die nur auf das Objektive, Wirkliche gehen) verleiten, scheinbare Größe geradezu als Quotienten von Gesichtswinkel und Abstand definieren! Die scheinbare Größe kann der perspektivischen Abbildung entsprechen; allein nur bei einer künstlichen Betrachtungsweise, die wir ad hoc, als Mittel zum Zweck, als vorübergehenden Hilfsweg zulassen dürfen. Sie gibt dann ganz andere Verhältnisse, als die scheinbare Größe bei natürlicher Betrachtung. Der Lehrer sollte sich des Unnatürlichen der perspektivischen Betrachtung voll bewußt sein, einerseits um die Schwierigkeiten des Schülers zu verstehen, andererseits um nicht eine unnatürliche Betrachtung zu überschätzen und als einzig richtige zu kultivieren.

Gegenüber diesem unnatürlichen Weg, der deshalb noch verwerflich sein muß, sei noch einmal auf den direkten hingewiesen: Man versuche den dreidimensionalen Gegenstand nicht zweidimensional aufzufassen, nicht ihn zu einer Zeichnung zu verflachen, sondern umgekehrt die Zeichnung dem Gegenstand anzunähern, sie dreidimensional aufzufassen oder gar dreidimensional zu sehen, schon während des Zeichnens. Bei fertigen Zeichnungen sollte dies unter allen Umständen geübt werden. Nur so erhält die Zeichnung



Leben, Plastik. Es liegt also nahe, die plastische Auffassung schon während des Zeichnens zu versuchen. Vielleicht ist dies das Verfahren der meisten Maler.

Die Ausnutzung verkürzter Linien ist bei verschiedenen Lagen sehr verschieden. Ein Würfel erscheint in manchen Lagen ein ziemlich guter Würfel zu sein, in anderen macht sich eine Verzerrung unangenehm bemerkbar. Ähnlich erscheint eine geometrisch richtige perspektivische Zeichnung bald fast richtig, bald deutlich verzerrt. Wir werden dementsprechend die räumlichen Dinge nicht in jeder Lage zeichnen, sondern sie so ausrichten bzw. unsern Standpunkt so auswählen, eventuell die Dinge selbst so verändern, daß sie natürlich erscheinen. Denken wir uns bei dieser Lage eine richtige perspektivische Zeichnung entworfen, so braucht der Eindruck, den sie erweckt, durchaus nicht wieder natürlich zu sein; die verkürzten Linien werden ja, wie wiederholt erwähnt, nicht so gut ausgenützt wie die verkürzten Linien räumlicher Gebilde, namentlich bei starker Verkürzung und bei schräger (z. B. seitlicher) Lage der Zeichenfläche. Wir werden daher noch einmal korrigieren. Wir tun in diesem letzteren Fall dasselbe, was früher von zwei-dimensionalen Gebilden besprochen wurde, die optische Täuschungen ergeben: wir zeichnen oder formen so, daß der Eindruck, die scheinbaren Verhältnisse, auf die es allein ankommt, richtig, natürlich sind, wenn wir dabei auch der „Wirklichkeit" etwas Gewalt antun. —

Was sollen die unten zu beschreibenden Apparate leisten? Zunächst sollen sie zur Demonstration dienen. Die Tatschen scheinen in pädagogischen Kreisen z. T. noch wenig Eingang gefunden zu haben. Die Lehrbücher operieren mit veralteten Begriffen und nehmen auf wichtige Unterschiede keine Rücksicht. Ich bemühte mich daher, wenigstens für die wichtigeren Erscheinungen möglichst einfache Anordnungen, die z. B. in Seminaren leicht hergestellt oder angeschafft werden können, zu wählen.

Die Apparate dienen aber auch zu Untersuchungen. So kann man feststellen, ob ein Schüler beide Augen für das Sehen der Tiefe verwendet (Querdisparation), ob er die übrigen Kriterien versteht. Vor allem dienen die Apparate zur Feststellung, wie weit verkürzte Erstreckungen ausgenutzt werden, wie weit die Verkürzung berücksichtigt wird, wie also das Tiefenaugenmaß entwickelt ist. Man kann die normale Ausnutzung (wenn es eine solche gibt) feststellen und kann daran den Schüler in seinen einzelnen Entwicklungsstadien messen. Man kann, dieser Norm entsprechend, perspektivische Zeichenregeln aufstellen.

Endlich können die Versuche zur Übung des Tiefen-Augenmaßes dienen. Einige Anordnungen sind so einfach, daß sie in jeder Schule ausgeführt werden können. Dadurch, daß das Kind gezwungen wird, Tiefen genau einzustellen, die Größen verschieden ferner Gegenstände genau zu vergleichen, muß es die Tiefe und die scheinbare Größe gut auffassen. Die für das Zeichnen wesentlichen Unterschiede der scheinbaren, geschätzten und perspektivischen Größe werden ihm schnell geläufig. Vor allem dürfte dies der räumlichen Auffassung perspektivischer Zeichnungen zugute kommen, die sicher einige Schwierigkeiten bereiten wird. Das Kind wird hier, wie



vielleicht sonst in keinem Falle, genötigt, sich lebhaft in die dreidimensionale Auffassung hineinzuleben.

Ferner gilt hier, was oben bei zwei-dimensionalen Gebilden gesagt wurde: Das Zeichnen übt das Augenmaß zu wenig. Die technischen Schwierigkeiten sind zu groß, das Zeichnen ist zu umständlich. An unsern Apparaten können wir leicht ändern und korrigieren, so lange, bis wir voll befriedigt sind, und können ohne Mühe sehr genau einstellen. Beim Zeichnen ist das Kind froh, wenn es nach langer Mühe fertig ist, es wird sich hüten, immer wieder zu korrigieren, es wird sich zufrieden geben, wenn das Ziel beiläufig erreicht ist. Durch das Zeichnen wird das Augenmaß also sicher nicht bis zu seinem Optimum entwickelt.

Dazu kommt, daß das Zeichnen, weil es zwei-dimensional, noch dazu perspektivisch ist, das drei-dimensionale Augenmaß überhaupt nicht oder nur wenig übt. Und sollte etwa das Formen das Augenmaß besonders verfeinern?

Natürlich wird dadurch der Wert des Zeichnens und Formens nicht angetastet. Nur zur Ausbildung des feineren Augenmaßes sind sie nicht besonders geeignet. Hier sind die aus der experimentellen Psychologie entlehnten Methoden besser und erfordern sicher weit weniger Zeit.

Nr. 64.

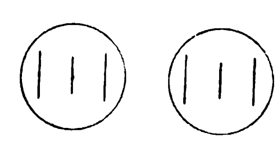
Tropostereoskop, nach Ludwig-Rupp (Mechaniker Marx-Berlin). Wenn die Augen F fixieren, so bildet sich dieser Punkt auf den beiden Augenmitten f_1 und f_2 ab, der vorn liegende Punkt V auf den Stellen v_1 v_2, der hinter dem Fixationspunkt liegende Punkt H auf h_1 h_2. Es sind v_1 v_2 querdisparat, und zwar liegt einer zum anderen schläfendisparat, h_1 h_2 sind ebenfalls querdisparat, aber nasendisparat. Diese gegenseitige Lage bewirkt daß wir den Punkt V vorne, H hinten sehen. Wenn nun die Querdisparation wirklich diesen Effekt hat, so muß dasselbe eintreten, wenn statt F V H die Punkte F_1 V_1 H_1 dem linken und V_2 F_2 H_2 dem rechten Auge geboten werden.

Unser Apparat ermöglicht das. Die Augen blicken in zwei Rohre. Am Ende derselben, ungefähr 20 cm von den Augen entfernt, sind Mattscheiben eingesetzt, in die ein vertikaler Strick geätzt ist. Durch Drehen an den Kordelschrauben werden die beiden Mattscheiben samt den Strichen symmetrisch nach innen oder außen geschoben, so daß sie die Lagen V_1 V_2 bzw. H_1 H_2 annehmen.



Es war vorausgesetzt, daß die Augen immer in derselben Lage bleiben, sich nicht mitdrehen. Zu dem Zwecke sind vor die eben erwähnten Mattscheiben zwei weitere, nicht verschiebbare Scheiben eingesetzt, deren jede zwei Striche

trägt, die einige Millimeter rechts und links von der Mitte entfernt sind. Sie sollen die Augen zu ruhiger Lage veranlassen (vgl. das Schema).

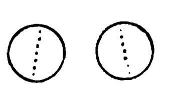


Man stellt zuerst die verschiebbaren Striche so ein, daß sie ungefähr in der Mitte zwischen den beiden seitlichen Strichen stehen. Blickt man in den Apparat, so sieht man, wenn sich die Bilder vereinigen, im ganzen drei Striche, die ungefähr in einer Ebene stehen. Verschiebt man nun durch Drehen an der Schraube die mittleren Striche, so scheint sich der mittlere Strich in der Medianebene nach vorne bzw. hinten zu bewegen. Ist die Verschiebung beträchtlich, so zerfällt er (oder die seitlichen Striche) in Doppelbilder.

Nr. 65. Apparat zur Demonstration der Wirkung der Querdisparation, nach Rupp (Mechaniker Marx-Berlin). Der Apparat hat denselben Zweck wie der vorige, er ist nur anders konstruiert. Die Augen blicken durch ein Stereoskop, damit die Bilder leichter vereinigt werden. Die Anordnung mit den Mattscheiben wird an derselben Stelle aufgesetzt, wo sonst die Stereoskopbilder stehen.

Nr. 66. Tropostereoskop, nach Ludwig (Mechaniker Petzold-Leipzig). Der Apparat gestattet zunächst eine ähnliche Demonstration wie die beiden vorigen Apparate; nur bewegt sich nicht ein Strich zwischen zwei seitlichen, sondern ein kleiner Kreis in einem großen; und die Bewegung geht nicht nur nach rechts und links, sondern in einem Kreise, also zugleich nach oben und unten, so daß bei Vereinigung der Bilder der kleine Kreis wie ein Ball in einer medianen Ellipse herumschwingt. Die Bewegung nach oben und unten ist für unsern Zweck belanglos, nur aus technischen Gründen mit in Kauf genommen. (Darum hatte ich den Apparat in dem obigen Sinne abgeändert.)

Dieser Apparat gestattet aber noch weitere Demonstrationen. An Stelle der Gläser mit den Kreisen lassen sich kleine Metallscheiben einsetzen, die eine Reihe von Löchern, in einen Durchmesser angeordnet, tragen. Durch Drehen einer Kordelschraube drehen sich die beiden Scheiben in entgegengesetzter Richtung.



Standen bei der Ausgangslage die zwei Lochreihen vertikal, so kommen sie bei der Drehung z. B. in die in der Zeichnung angegebene Lage. Dadurch gewinnen die einander entsprechenden Punkte Querdisparation, und zwar die oberen Schläfen-, die unteren Nasendisparation. Der aus den Punkten gebildete Durchmesser scheint sich daher mit dem oberen Ende nach vorne, mit dem unteren nach hinten zu neigen.

Gibt man den Lochreihen eine horizontale Ausgangslage, und beginnt wieder, sie aus dieser Lage heraus zu drehen, so zeigt sich keine Tiefenwirkung. Damit ist bewiesen, daß die Höhendisparation, welche die Punkte jetzt aufweisen, keine ähnliche Wirkung besitzt wie die Querdisparation.

Nr. 67. Stereoskope. a) Einfachste Form. In einem Holzbrettchen sind die zwei Prismen eingesetzt. Die Scheidewand, die nötig ist, damit jedes Auge nur ein Bild sieht, ist abnehmbar und wird beim Nichtgebrauch in eine am Holzbrettchen befindliche Klammer gesteckt, so daß der Apparat die Form des Brettchens besitzt und leicht in die Tasche gesteckt werden kann.



b) Stereoskop mit verschiebbarem Objektträger. An den Stereoskopkasten ist eine Leiste angesetzt, auf welcher der Halter für die Objektbilder verschoben wird, so daß man diesen eine der Akkomodation des Auges entsprechende Entfernung geben kann.

Stereoskopbilder, nach Martius-Matzdorf: „Die wichtigsten Erscheinungen der Stereoskopie". Die Sammlung enthält vor allem eine Reihe von Bildern, die die Wirkung der Querdisparation demonstrieren. Besonders erwähnt seien zwei Bilder, welche eine praktische Anwendung der Stereoskopie erläutern. Das eine Doppelbild enthält zwei etwas verschiedene Banknoten, das andere zwei etwas verschiedene Setzungen derselben Druckschrift. Die kleine Verschiedenheit der beiden Bilder verrät sich bei der stereoskopischen Betrachtung dadurch, daß einige Stellen deutlich vor-, andere zurücktreten. Man kann auf diese Weise Fälschungen von Banknoten entlarven oder verschiedene Auflagen eines Druckes unterscheiden. Nr. 68.

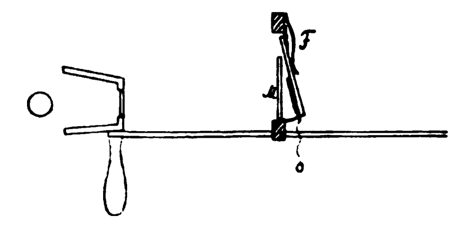
Die Stereoskopbilder können auch dazu verwendet werden zu entscheiden, ob der Beobachter überhaupt binokular sieht und die Querdisparation benutzt. Denn nur ein solcher wird die Tiefenunterschiede richtig erkennen.

Plastograph. Auch hier wird die Querdisparation dazu benutzt, Plastik zu erzeugen. Jedem Auge wird ein etwas anderes Bild dargeboten und zwar auf folgende Weise. Die beiden Bilder sind übereinander gedruckt, aber verschieden gefärbt, das eine rot, das andere grün. Blickt man durch die Brille mit roter und grüner Gelatine, so sieht das eine Auge nur das rote, das andere nur das grüne Bild. Die Anordnung hat gegenüber den Stereoskopen den Vorzug, daß die Vereinigung der beiden Bilder auch dem Ungeübten keinerlei Schwierigkeit bereitet, da der natürliche Zusammenhang zwischen Akkommodation der Linsen und Konvergenz der Augen gewahrt bleibt. Nr. 69.

Wenn man den Kopf beim Betrachten hin- und herbewegt, so entstehen interessante Scheinbewegungen in den Bildern, die bei Betrachtung der Objekte selbst nicht entstehen würden.

Stereoskop für plötzliche Exposition, nach Rupp (Mechaniker Marx-Berlin). Die Plastik tritt nicht immer sofort ein. Oft sieht man zunächst ein Durcheinander von Linien; erst allmählich kommt Ordnung hinein, die vorderen und hinteren Partien trennen sich ab usw. War schon beim zwei-dimensionalen Bild Ordnung und Analyse nötig, so noch mehr beim drei-dimensionalen. Nr. 70.

Die Erscheinung läßt sich leichter beobachten, wenn die Bilder plötzlich exponiert werden. Das ermöglicht unser kleiner Apparat. Die Stereoskopbilder liegen in einem zurückklappbaren Halter an der Mattscheibe M. Wenn sie an dieser fest anliegen, sind sie vollkommen deutlich zu sehen, die Trübung durch die Mattscheibe ist kaum zu merken. Wird das Bild aber nur ein wenig nach hinten geschoben, so ist es nicht mehr kenntlich. Man bringt also die Bilder erst in diese hintere Lage, in der sie durch eine Schnappfeder gehalten werden. Zieht man die Feder mittels des herab-

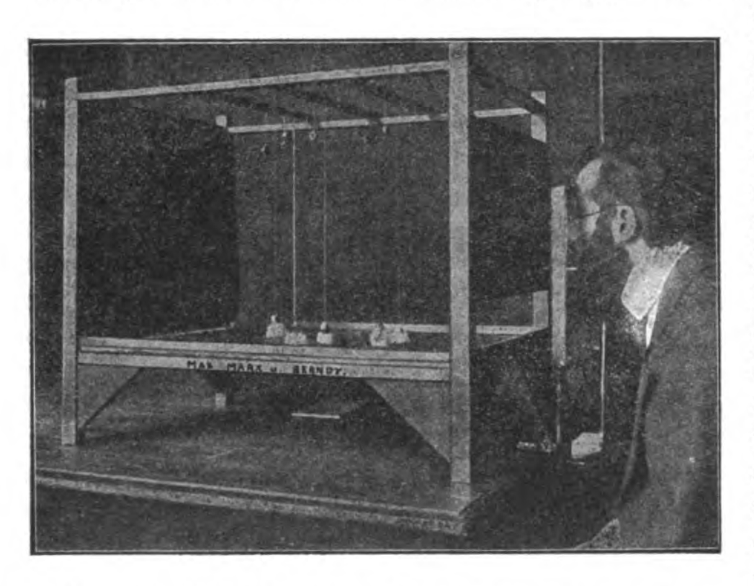


hängenden Ringes nach unten, so wird das Bild durch eine zweite Feder F plötzlich gegen die Mattscheibe gedrückt und wird deutlich sichtbar.

Die Augen müssen, wenn der Versuch beweisend sein soll, schon vorher auf das Bild eingestellt sein. Darum ist auf der Mattscheibe für jedes Auge ein Fixationspunkt angegeben. Wenn dieser einfach und scharf gesehen wird, so sind die Augen in der richtigen Lage. Die Stereoskophalbbilder, welche getrennt sind, können dem Fixationspunkt entsprechend eingestellt werden. — Man kann auch erst das eine Halbbild exponieren und dann plötzlich das andere hinzutreten lassen.

Nr. 71. Tiefenkriterien-Apparat, nach Rupp (Mechaniker Marx-Berlin). Der Apparat gestattet neben der Querdisparation noch andere Tiefenkriterien einzuführen und ihre Wirkung zu studieren.

Der Beobachter sitzt, wie die Figur zeigt, vor einem parallellepipedischen Gestänge. Oben werden Leisten aufgelegt, von welchen Fäden verschiedener Färbung und Dicke herabhängen, die durch Lote beschwert sind. Die Lote tragen unten ein sehr weiches Fell; die Fäden sind so hoch aufzuhängen, daß das Fell nur wenig den Boden berührt. Dadurch wird das lästige Pendeln der Lote vermieden (Trockendämpfung). Der Beobachter soll die Fäden betrachten und entscheiden, welcher vorne und welcher hinten hängt, und um welche Beträge sie voneinander entfernt sind. Der Schirm mit dem horizontalen Schlitz vor dem Beobachter blendet die oberen und unterer Enden der Fäden ab. Der Kopf wird durch einen Kopfhalter (vgl. Nr. 90) fixiert.



Blickt man mit einem Auge auf die in verschiedenen Tiefen regellos aufgehängten Fäden, so ist man, vorausgesetzt daß der Kopf ruhig gehalten wird, ganz unsicher, wie die Fäden hängen. Man täuscht sich häufig in grober Weise, z. B. werden oft die dicken Fäden nach vorne verlegt (Größe als Tiefenkriterium). Man lernt daraus, daß das monokulare Sehen bei ruhiger Kopfhaltung trotz Akkomodation, Konvergenz und verschiedener Schärfe der einzelnen Fäden die Tiefenunterschiede schlecht erkennen läßt.

Öffnet man nun das zweite Auge, so werden mit einem Schlage alle Tiefenverhältnisse klar. Die Fäden treten mit großer Sinnfälligkeit auseinander. Man erkennt daraus die Wirkung der Querdisparation und die Bedeutung des Sehens mit zwei Augen.

Ebenso tritt sofort Klarheit ein, wenn man mit einem Auge betrachtet,

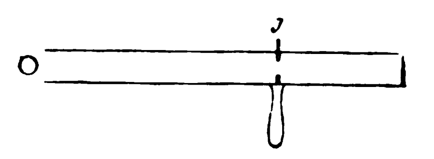
aber den Kopf bewegt (monokulare Parallaxe durch Bewegung). Auch wenn man den Schirm entfernt und die Fußpunkte der Fäden sieht, ist man, trotz monokularer Betrachtung und ruhiger Kopfhaltung, über die Lage der Fäden keinen Augenblick im Zweifel (Wirkung der Linearperspektive).

Sehr schön ist zu beobachten, wie die Tiefenabstände plastischer und auch größer werden, auseinandertreten, wenn man mit dem Blick oder mit der Aufmerksamkeit von vorne nach hinten oder umgekehrt wandert.

Tiefenkriterienapparat, für den Hering-schen Fallversuch eingerichtet. Nr. 72. Auf dem Boden des vorigen Apparates wird ein weiches Tuch ausgebreitet und in die Mitte ein schwarzes Lot mit einer weißen Fixationsperle gehängt. Man läßt von oben her bald vor bald hinter der Perle, und immer etwas seitlich, eine größere oder kleinere Perle herabfallen und läßt jedes Mal entscheiden, ob sie vor oder hinter dem Fixationspunkt gefallen ist. Bei einäugiger Betrachtung zeigt sich vollständige Ratlosigkeit, bei zweiäugigem Sehen ist man sicher und begeht fast keine Fehler. Das zeigt wieder die Bedeutung der Querdisparation und des zweiäugigen Sehens.

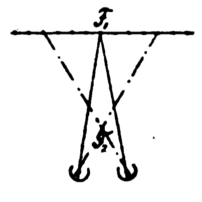
Die Anwendung fallender Perlen hat den Zweck, daß das Objekt nur äußerst kurze Zeit exponiert wird, so daß Kopf- oder Augenbewegung während der Exposition und damit monokulare Parallaxe ausgeschlossen ist.

Handapparat für den Hillebrand-schen Versuch über die Tiefenwirkung der Größe, Nr. 73. nach Rupp (Mechaniker Marx-Berlin). Der Apparat besteht aus einem Rohr, welches in der Nähe der Mitte eine Irisblende und an dem dahinter liegenden Ende eine Mattscheibe trägt. Blickt man in dieses Rohr, so sieht man eine weiße Scheibe, die durch Verstellen der Irisblende vergrößert oder verkleinert werden kann. Wird die Scheibe vergrößert, so scheint sie oft deutlich, ja sogar stürmisch näher zu rücken. Wird sie verkleinert, so scheint sie zurückzutreten.



Der Apparat ist nach einem von Hillebrand mit Hilfe des Aubert-schen Diaphragmas ausgeführten Versuch konstruiert.

Einfacher Apparat zur Beobachtung der Tapetenbildererscheinung, Nr. 74. nach Rupp (Lehrmittelhandlung Gebr. Höpfel, Berlin; Mechaniker Marx, Berlin). Stereoskopkasten ohne Gläser, mit einer längeren Führungsleiste für den Objektträger versehen, ähnlich wie bei dem Apparat Nr. 50. Als Objekt wird ein Tapetenmuster oder ein sonstiges, sich immer wiederholendes Muster (z. B. Schachbrett) eingesetzt. Die Augen betrachten das Muster einmal in natürlicher Weise, indem sie z. B. den Punkt F_1 des Musters fixieren, einmal mit starker Konvergenz, indem die Blicklinien sich z. B. in F_2 kreuzen.



Um die letztere Betrachtungsweise zu erleichtern, ist vor dem Objekt eine Glasplatte mit einer Fixationsmarke angebracht, welche in einem Schieber sitzt und entsprechend verschoben werden kann. Man muß sie so einstellen, daß die beiden Blicklinien durch entsprechende Stellen der Figuren gehen (z. B. durch die Mitte zweier schwarzer Quadrate beim Schachbrett). Bei dieser Konvergenzstellung der Augen erscheint das Muster kleiner

(Mikropsie) und meist auch näher. Beides wird gewöhnlich mit der starken Konvergenz in Zusammenhang gebracht, die in diesem Falle als Tiefenkriterium wirken würde.

Über weitere Apparate zur Untersuchung verschiedener Tiefenkriterien vergleiche den Hauptkatalog der Firma Marx, Berlin (Kantenapparat nach Hillebrand, Haploskope nach Hering, Telestereoskop nach Titschener usw.).

Nr. 75. Zwei Tafeln für die Volkmann-schen Nachbildversuche (Lehrmittelhandlung Gebr. Höpfel, Berlin). Zwei schwarze Kartons; auf dem einen ist eine rote Scheibe, auf dem anderen ein rotes gleichseitiges Kreuz aufgeklebt.

Man fixiert die rote Scheibe aus einiger Entfernung durch etwa 20 Sekunden, indem man den Punkt in der Mitte der Scheibe unbewegt anstarrt. Blickt man dann z. B. auf die dem Auge möglichst nahe gehaltene Hand, so entwickelt sich auf derselben ein grünes Nachbild, welches aber viel kleiner erscheint als das Original.

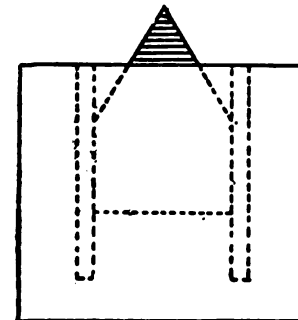
Die Größe des Netzhautbildchens ist bei der ersten Betrachtung und beim Nachbild natürlich genau dieselbe. Das zweite Bildchen löst aber einen viel kleineren Eindruck aus, wird viel schlechter ausgenutzt, weil es in geringere Entfernung projiziert wird. Scheinbare Größe geht also durchaus nicht dem Netzhautbild oder Gesichtswinkel parallel.

Die Tafel mit dem Kreuz dient für den folgenden Versuch: Man fixiert wieder das Kreuz, indem man möglichst senkrecht auf die Tafel blickt. Das Nachbild wird nun einmal auf eine ebenfalls senkrecht zur Blickrichtung gelegene Fläche projiziert, ein anderes Mal auf eine irgendwie schräg gerichtete (man hält z. B. die Hand schief). Im letzteren Falle erscheint das Kreuz nicht mehr gleichseitig, sondern der Strich, welcher sich in perspektivischer Verkürzung darbietet, erscheint länger. Ebenso sieht man die beiden Striche des Kreuzes häufig nicht rechtwinklig, sondern schief.

Auch hier bleibt das Netzhautbild immer dasselbe; es wird nur verschieden ausgenutzt, es wird berücksichtigt, daß sich ein Strich perspektivisch verkürzt zeigt, es wird die Verkürzung bis zu einem gewissen Grade korrigiert.

Diese beiden ebenso einfachen wie instruktiven Versuche über die „scheinbare Größe" dürften meiner Meinung nach in keiner elementaren Vorlesung oder Übung über Psychologie fehlen.

Nr. 76.



Dreieck-Größenvariator zur Einstellung scheinbar gleicher Größen bei verschiedener Entfernung, nach Rupp (Lehrmittelhandlung Gebr. Höpfel, Berlin). Bei den vorigen Versuchen war das Netzhautbild dasselbe; es sollte beobachtet werden, daß es verschiedene Eindrücke auslösen kann. Bei den folgenden Versuchen wird umgekehrt das Netzhautbild bzw. der Reiz so lange geändert, bis es einen bestimmten Eindruck erweckt.

Hinter einem schwarzen Schirm wird ein weißes Dreieck hervorgeschoben, so daß ein größeres oder kleineres Stück sichtbar ist. Dadurch kann man die Größe des Dreiecks variieren, ohne seine Form



zu ändern (vgl. zum Unterschied den Formvariator Nr. 52). Die Höhe des vorstehenden Stückes ist an einer Millimeterteilung abzulesen.

Man benutzt zwei Variatoren. Der eine befindet sich in größerer Entfernung, der andere nahe dem Auge. Der Beobachter soll z. B. das nähere Dreieck so einstellen, daß es gleich erscheint dem entfernteren.

Statt der relativen Schätzung kann man auch die absolute anwenden. Man läßt bei verschiedenen Entfernungen jene Dreiecke suchen, deren Seite eine bestimmte absolute Länge, z. B. 10 cm, besitzen.

Welche Einstellung wird gewählt? Bei größerer, geringerer Entfernung, bei verschiedener Größe? Hat auch das Kind schon gelernt, die Entfernung richtig in Betracht zu ziehen? Natürlich müssen die verschiedenen Entfernungen irgendwie bemerkbar sein. Die Tiefenkriterien, welche dabei wirksam sind, werden auf die Einstellung Einfluß haben.

Sind die zwei Dreiecke unmittelbar nebeneinander im Gesichtsfeld, so kann man sie so einstellen, daß sie sich decken würden. Daraus erkennt man, wie groß sie sein müssen, wenn sie gleichen Gesichtswinkel und gleiches Netzhautbild ergeben sollen. Von einer gleichen scheinbaren Größe ist nicht entfernt die Rede!

Ähnliche Versuche kann man anstellen mit der Scheibenserien Nr. 20 oder mit der kleineren Serie Nr. 21. Man zeigt in einiger Entfernung ein Scheibchen und läßt aus der unmittelbar vor dem Beobachter liegenden Serie das gleich groß erscheinende Scheibchen heraussuchen. — Bedenklicher ist es, wenn man statt der Dreiecke oder Scheiben Stäbe verwendet; denn es ändert sich mit der Länge der Stäbe auch ihre Form; sie werden relativ dicker oder schlanker. Der Beobachter könnte sich daher nach dieser Form richten, indem er zu dem gegebenen Stab jenen sucht, welcher gleich dick oder gleich lang ist. Bei sehr dünnen Stäben allerdings, z. B. bei Drähten, dürfte dieser Fehler kaum in Betracht kommen. — Ähnliches gilt, wenn man mit Strichen oder Punktdistanzen arbeitet. Man vergleiche die Apparate Nr. 7 bis Nr. 17.

Auch bei diesen Versuchen läßt sich absolute Schätzung anwenden. Man sucht bei verschiedenen Entfernungen jene Scheibchen, die z. B. die Größe einer Mark besitzen, oder man bestimmt die normale Länge von 10 cm usw.

S c h i e n e n s t r a n g v e r s u c h, nach Hillebrand. Am bequemsten dürfte Nr. 77.
folgende Anordnung aufzustellen sein. Etwas unter Augenhöhe des Beobachters werden horizontal zwei oder drei Fäden ausgespannt, die wie die Schienen eines Schienenstranges vom Beobachter aus gerade in die Ferne gehen. Das fernere Ende der Fäden ist mit einer losen Schlinge an einer Stange so befestigt, daß man den Faden leicht verschieben kann. Das nähere Ende hängt über eine Stange; ein Gewicht spannt den Faden. Es ist wichtig, daß andere in die Tiefe gehende Linien, etwa Seitenkanten eines Tisches, Bretterfugen des Fußbodens, nicht im Gesichtsfeld zu sehen sind. Das ist leicht zu erreichen, wenn die hintere Stange vor einer gleichmäßigen Wand, oder vor einem bis auf den Boden reichenden Schirm befestigt ist, und wenn unter der näheren Stange ein Schirm den Tisch und den Fußboden abblendet. — Natürlich muß das Auge durch einen Kopfhalter (vgl. Nr. 90) in bestimmter Lage gehalten werden.

Man gibt den Fäden an ihrem ferneren Ende einen bestimmten Abstand, z. B. je 10 cm, und stellt die Aufgabe, die näheren Enden so zu verschieben, daß sie den gleichen Abstand zeigen, oder so, daß sie parallel



zu laufen scheinen. (Es braucht in diesen beiden Fällen nicht das gleiche Resultat herauszukommen.)

Man kann so einstellen, daß man den sinnfälligen Eindruck der Parallelität oder des gleichen Abstandes vorne und hinten hat. Wir sprechen dann von scheinbarer Parallelität oder scheinbar gleicher Größe. Man kann aber auch die Überlegung zu Hilfe nehmen. Der Beobachter weiß, daß bei wirklicher Parallelität die Fäden nach hinten zusammenzulaufen scheinen, und wird eine entsprechende Einstellung der Fäden wählen, wenn er die Fäden wirklich parallel machen will. Wenn es also auf möglichst richtige Erfassung der objektiven Verhältnisse ankommt (wie z. B. für den Geometer), so kann man jene scheinbare Konvergenz, die bei wirklicher Parallelität vorhanden ist, sich einprägen und später aus dem Gedächtnis reproduzieren lassen. Für die ästhetischen Ziele des Zeichnens kommt aber wohl nur der sinnfällige Eindruck, das unmittelbare, naive Schauen in Frage.

Genauer als der Schienenstrangversuch ist der Alleekurvenversuch von Hillebrand. Es werden Fäden oder Lichtpunkte so eingestellt, daß sie genau parallel wie eine Allee erscheinen. Die Einstellung ist jedoch sehr mühsam und anstrengend und kommt darum für pädagogische Zwecke wohl kaum in Betracht.

Über den Hillebrand-schen Lichtpunktapparat vgl. den Hauptkatalog der Firma Marx, Berlin.

Nr. 78. Fädenanordnung zur Vergleichung von Tiefenstrecken, nach Rupp (Mechaniker Marx, Berlin). Bisher waren laterale Strecken zu vergleichen. Hier sollen Strecken verglichen werden, die möglichst steil in die Tiefe gehen. Würden sie genau in die Tiefe, also in der Blickrichtung vom Beobachter weggehen, so würden sie punktförmig verkürzt erscheinen.

Der Apparat ist ebenso gebaut wie der Tiefenkriterienapparat Nr. 71, nur ist das Gestänge doppelt so lang. Ebenso wie dort werden Fäden verwendet, die durch Lote mit Trockendämpfung beschwert sind. Man legt eine Stange so auf die oberen Leisten, daß sie möglichst steil nach hinten geht, und hängt drei Fäden an derselben auf. Zwei von ihnen erhalten eine feste Lage, der dritte, z. B. der mittlere, ist vom Beobachter so einzustellen, daß er die Strecke zu halbieren scheint. Oder man hängt eine ganze Reihe von Fäden auf, wie eine Baumreihe, und läßt sie wieder so anordnen, daß sie gleiche Abstände zu haben scheinen.

In welchem Maße werden die wirklichen Abstände nach hinten zu größer? Wie beim Erwachsenen, wie beim Kinde usw.?

Man wird an andere Anordnungen denken: An einer Stange sind Kugeln zu verschieben; oder man läßt irgendwelche Klötzchen längs einer Linie auf dem Tische in gleiche Abstände einstellen oder Stäbchen ähnlich wie die Schwellen eines Schienenstrangs anordnen. Dabei ist darauf zu achten, ob nicht die Abstände relativ zur Größe der Kugeln, Klötze oder Stäbe gewählt werden! In demselben Maße, wie diese kleiner werden, muß sich auch die Tiefe verkleinern. Nur wenn man ganz kleine Objekte, z. B. die Blechscheibchen Nr. 13, oder, wie im vorigen Versuch, dünne Fäden verwendet, kann dieser Anhaltspunkt kaum eine Hilfe bieten.

Nr. 79. Anordnung für eine an Bergabhängen zu beobachtende Täuschung, nach Rupp (Mechaniker Marx, Berlin). Ein Bergabhang, welcher immer unter demselben Winkel ansteigt, scheint in seinen ferneren Partien immer steiler zu werden. Die gleiche Täuschung tritt auch, allerdings aus



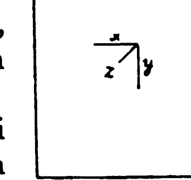
anderen Ursachen, bei kleineren Dimensionen auf. Eine Punktreihe, welche geradlinig vor mir ansteigt, erscheint in den hinteren Partien nach oben aufgebogen. Welche Einstellung ist nötig, damit sie gerade erscheint?

Mehrere Stative werden vor dem Beobachter genau hintereinander aufgestellt. Jedes Stativ ist nach oben ausziehbar und trägt an dem oberen Ende eine weiße Perle. Diese Perlen sind so einzustellen, daß sie in einer Geraden anzusteigen scheinen. Die Abstände der Stative können dabei entweder objektiv gleich gewählt oder so reguliert werden, daß sie subjektiv gleich erscheinen.

Eine ähnliche Täuschung erhält man, wenn man die Perlen nicht in einer vertikalen Ebene anordnet, sondern sie genau in Augenhöhe etwas seitlich aufstellt. Ist der Betrag der Täuschung in diesem Falle derselbe? Wie groß ist er bei ein-, wie groß bei zweiäugigem Sehen?

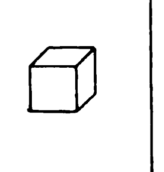
Anordnung, um einen Stab senkrecht zu einer Ebene einzustellen, nach Rupp (Mechaniker Marx, Berlin). Nr. 80. Ein Reißbrett wird in bestimmter Lage befestigt. Aus der Mitte desselben tritt ein Stab hervor, welcher in einem Kugelgelenk drehbar ist und außerdem mehr oder weniger herausgezogen werden kann. Es ist die Aufgabe, bei verschiedenen Lagen des Reißbrettes und bei verschiedenen Längen des Stabes diesen genau senkrecht zum Reißbrett einzustellen. Hinten steht der Stab ebenfalls über das Reißbrett hinaus. Zwei Kreisteilungen ermöglichen, die Neigung genau abzulesen, nach der Art, wie im Theodolithen die Stellung eines Sternes bestimmt wird. Der eine Teilkreis wird senkrecht zu dem Reißbrett gestellt und an den Stab angelegt. Er gibt an, wie schräg der Stab zum Reißbrett steht (Höhe). Der andere Kreis, welcher auf dem Reißbrett fest ist, gibt die Breite, den Azimut, an.

Räumliche rechtwinklige Ecke mit variierbarer Länge der z-Achse, nach Rupp (Mechaniker Marx, Berlin). Nr. 81. Bei diesem und den nächsten Apparaten wird eine in die Tiefe gehende Strecke, welche sich also verkürzt auf der Netzhaut abbildet, ihrer Länge nach dadurch bestimmt, daß sie mit anderen Strecken, die nicht oder nicht so sehr verkürzt erscheinen, verglichen und ihr gleich gemacht wird.



In einem Reißbrett gehen von einem Punkte aus drei Stäbe, ein horizontaler x, ein vertikaler y; beide sind 10 cm lang und am Reißbrett befestigt. Der dritte Stab z steht senkrecht dazu und läßt sich herausziehen und zurückschieben.

Der Beobachter betrachtet von einer bestimmten Stelle aus (Kopfhalter Nr. 90) die Ecke und soll z so lang machen, daß es mit x und y eine gleichzeitige Ecke zu bilden scheint. Welche Einstellung ist nötig bei verschiedener Lage des Reißbrettes? Welche bei Erwachsenen? Welche bei Kindern? usw.



Rechtwinkliges Prisma, ausziehbar, nach Rupp (Mechaniker Marx, Berlin). Nr. 82. Die vorige Anordnung zeigte nur drei Stäbe. Vielleicht erweist sich die räumliche Auffassung als besser, wenn volle Körper geboten werden. Das ist hier der Fall. Ein genau gearbeitetes Aluminiumprisma

mit dem Querschnitt von 10 cm im Quadrat wird aus einem entsprechenden Ausschnitt im Reißbrett so weit hervor- oder zurückgeschoben, bis das vorstehende Stück, von einem bestimmten Beobachtungsstandpunkte aus gesehen, als Würfel erscheint. Sind die Einstellungen dieselben wie beim vorigen Versuch?

Nr. 83. **Räumliche Ecke mit in Länge und Richtung variierbarer z-Achse**, nach Rupp (Mechaniker Marx, Berlin). Der Apparat unterscheidet sich nur in einem Punkte von der räumlichen Ecke Nr. 81. Dort geht die z-Achse rechtwinklig nach vorne. Dabei *scheint* sie aber keineswegs immer im rechten Winkel zu stehen. Man vergleiche dazu den Versuch Nr. 80. Daher ist bei diesem Apparat auch die Richtung der z-Achse variabel, indem der Stab in einem Kugelgelenk gedreht werden kann. Es läßt sich also unter allen Umständen der Eindruck einer gleichseitigen und rechtwinkligen Ecke vollkommen erreichen. Ein kleiner Mangel, daß nämlich die drei Stäbe im Eck nicht ganz genau zusammen stoßen, mußte aus technischen Gründen mit in Kauf genommen werden. Die Ablesung der Neigung geschieht in derselben Weise wie beim Apparat Nr. 80.

Nr. 84. **Fadenvariator zur Einstellung eines scheinbar gleichseitigen und rechtwinkligen Kreuzes**, nach Rupp, vgl. Nr. 12b (Lehrmittelhandlung Gebr. Höpfel, Berlin; Mechaniker Marx, Berlin). Bei den vier vorhergehenden Versuchen war ein dreidimensionales Gebilde vorhanden. Analoge Versuche lassen sich mit Volkmanns zweidimensionalem Kreuz anstellen. Von den früheren Anordnungen bleibt einfach ein Stab, z. B. x, fort.

Reißbrett wie bei den vorigen Apparaten, aus dessen Mitte zwei oder vier Fäden heraustreten, die an den Enden durch Klammern in Spannung gehalten sind. Die Fäden sind halb weiß, halb schwarz wie bei den Fadenvariatoren Nr. 12. Der weiße Teil, welcher sich abhebt und allein beachtet wird, kann länger oder kürzer gemacht werden. Man stellt die Fäden von vornherein rechtwinklig ein und stellt das Brett z. B. so auf, daß der vertikale Arm unverkürzt, der horizontale verkürzt gesehen wird. Den vertikalen Schenkeln gibt man eine bestimmte Länge, z. B. je 5 cm. Die horizontalen sind vom Beobachter so einzustellen, daß sie ebenso lang erscheinen wie die vertikalen.

Man kann auch die Richtung nach dem subjektiven Eindruck bestimmen lassen. In dem Falle wählt man bequemer nicht vier Fäden, sondern nur zwei, läßt also nicht ein gleichseitiges Kreuz, sondern nur einen rechten Winkel mit gleich langen Schenkeln einstellen.

Endlich kann man auf die Einstellung der Länge verzichten und nur den Winkel so einstellen lassen, daß er als rechter erscheint, analog wie in Versuch Nr. 80.

Für die Einstellung einer vollen Quadratfläche analog dem Würfelkörper Nr. 82 ist noch kein Apparat konstruiert. Die Rechteckvariatoren lassen sich nicht ohne weiteres verwenden.

Zu dem Versuch mit dem Kreuz ist auch der Apparat Nr. 12c zu verwenden.

Über einen sehr bequemen, freilich wesentlich kostspieligeren Apparat zur Einstellung eines scheinbar rechtwinkligen und gleichseitigen Kreuzes vgl. den Hauptkatalog des Mechanikers Marx, Berlin („Apparat für scheinbare Größe“).



Apparat für den Ellipsenversuch nach Poppelreuter (Mechaniker Marx, Berlin). Eine horizontale Ellipse ist um ihre kürzere, vertikal stehende Achse zu drehen. Die Drehung kann an einer Kreisteilung abgelesen werden. Nr. 85.

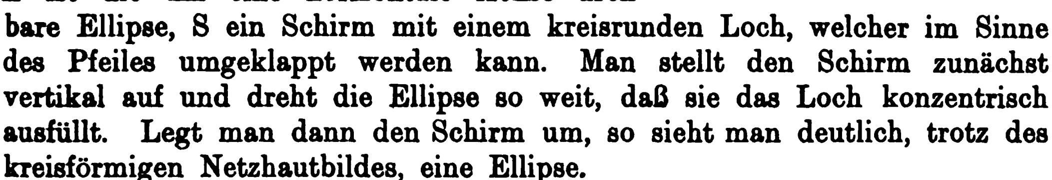
Die Ellipse wird zunächst senkrecht zur Blickrichtung orientiert. Bei der Drehung wird die längere, horizontale Achse immer mehr verkürzt gesehen. Würde die Verkürzung vollständig in Betracht gezogen, korrigiert, so würden wir bei jeder noch so schrägen Lage eine Ellipse sehen. Allein sehr bald geht die liegende Ellipse in einen Kreis, schließlich in eine stehende Ellipse über. Der Versuch zeigt also, daß die Korrektur hinter der Wirklichkeit zurückbleibt. Bei welcher Neigung erscheint die Ellipse als Kreis?

Ellipsenversuch mit dem Nuancierungsapparat nach Hering oder nach Rupp (Mechaniker Spindler und Hoyer, Göttingen; Mechaniker Marx, Berlin). Derselbe Versuch läßt sich auch mit dem Nuancierungsapparat (vgl. Gruppe I Nr. 20 oder 21) ausführen. Auf die drehbare Platte wird eine Karte gelegt, auf welche die Ellipse so gezeichnet ist, daß die kürzere Achse ungefähr mit der Achse der drehbaren Platte zusammenfällt. Man stellt die Platte zunächst horizontal, so daß man, von oben her blickend, die Ellipse in ihrer richtigen Form sieht. Dann dreht man so weit, bis die Ellipse sich als Kreis auf der Netzhaut abbildet. Das ist leicht festzustellen, wenn man auf den Nuancierungsapparat einen Schirm mit einem kreisrunden Loch legt und zusieht, bei welcher Drehung die Ellipse überall gleich weit von den Rändern des Loches absteht. Zieht man dann den Schirm weg, so ist der Kreiseindruck vollständig aufgehoben, man erkennt deutlich die Ellipse. Die scheinbare Größe entspricht also nicht dem Netzhautbild. Nr. 86.

Bei weiterer Drehung geht die Ellipse in einen Kreis und schließlich in eine liegende Ellipse (zu Anfang war sie stehend) über.

An Stelle der Ellipse kann man auch eine Karte mit einem Kreuz einlegen, dessen einer Arm etwas länger ist als der andere.

Handapparat für den Ellipsenversuch, nach Rupp (Mechaniker Marx, Berlin). Dieselbe Anordnung, wie sie eben beschrieben wurde, ist hier nachgeahmt, nur in solcher Form, daß man den Apparat in der Hand halten und im Hörsaal herumreichen kann. Nr. 87.



Man blickt durch einen kleinen Trichter Tr. E ist die um eine horizontale Achse drehbare Ellipse, S ein Schirm mit einem kreisrunden Loch, welcher im Sinne des Pfeiles umgeklappt werden kann. Man stellt den Schirm zunächst vertikal auf und dreht die Ellipse so weit, daß sie das Loch konzentrisch ausfüllt. Legt man dann den Schirm um, so sieht man deutlich, trotz des kreisförmigen Netzhautbildes, eine Ellipse.

Die erste Einstellung geschieht mit einem Auge. Nach dem Umschlagen des Schirmes kann man auch das zweite Auge öffnen. Die Erscheinung



ist dabei noch deutlicher zu sehen. Ein Fehler entsteht nicht, da die Ellipse sich auch dem zweiten Auge ungefähr als Kreis darstellt.

Nr. 88. Perspektive-Versuch mit dem Fadenvariator, nach Rupp, vgl. Nr. 12 b und c (Lehrmittelhandlung Gebr. Höpfel, Berlin; Mechaniker Marx, Berlin). Bisher sollten Strecken, die verkürzt gesehen werden, aber tatsächlich nach hinten gehen oder hinten liegen, auf ihre Länge hin beurteilt werden. Bei einer perspektivischen Zeichnung aber gehen die Strecken nicht wirklich nach hinten oder liegen nicht wirklich hinten, sondern sind nur so aufzufassen. Wie wird jetzt, in der perspektivischen Zeichnung, die Länge eingestellt? Wie bei verschiedener Stellung des Reißbrettes? Bei verschiedener Entfernung, Länge der Fäden? Wie vom Kinde? Wie bei lebhafter Vorstellung, bei lebhafter Einfühlung? Wie bei Erinnerung an wirkliche, lebensnahe Gegenstände? U. s. f.

Der Apparat ist ganz analog gebaut wie der Stab-Apparat Nr. 81 oder Nr. 83: Ein Reißbrett mit drei Fäden, welche von derselben Stelle ausgehen wie die drei Stäbe bei den genannten Apparaten.

Die Fäden sind ebenso gefärbt und befestigt wie bei Nr. 12 und 84. Zwei Fäden werden auf 10 cm Länge eingestellt, der dritte, schräge Faden ist vom Beobachter auszurichten, und zwar entweder nur der Länge nach oder der Länge und Richtung nach, analog den beiden Apparaten Nr. 81 und Nr. 83, bis das Ganze den Eindruck einer gleichseitigen bzw. gleichseitigen und rechtwinkligen Ecke macht[1]).

Man könnte diesen für das Zeichnen wichtigen Versuch noch weiter ausbauen. Dem Prisma entsprechend, kann man Serien von Zeichnungen anfertigen, die einer immer längeren z-Achse entsprechen. Man kann auch Schattierungen hinzutreten lassen usw. (Solche Serien sind in Vorbereitung). Ändert sich dadurch die Einstellung? Nähert sich die Auffassung mehr der bei wirklichen Objekten?

Nr. 89. Kleiner Fadenvariator für den Loose-schen Perspektiveversuch, nach Rupp (Lehrmittelhandlung Gebr. Höpfel, Berlin). Apparat Nr. 12a. Man stellt drei Fäden so ein, daß sie bei bestimmter Lage die geometrisch richtige perspektivische Zeichnung einer gleichseitigen räumlichen Ecke bilden, und läßt nun jene Lage aufsuchen, bei welcher die Zeichnung richtig erscheint, oder bei welcher die räumliche Ecke am meisten plastisch erscheint. Der kleine Apparat wird am besten an einer senkrechten Wand verschoben, damit er immer in derselben Ebene bleibt. Welche Lage wird gewählt? Man vermeide dabei theoretische Überlegungen, lasse den Schüler sich nur auf den naiven, sinnlichen Eindruck, auf die scheinbare Größe stützen.

Nr. 90. Kopfhalter, nach Rupp (Mechaniker Marx, Berlin). Der Apparat dient zur Fixierung des Kopfes; er reicht wohl für alle hier in Betracht kommenden Fälle aus. Je nach der Genauigkeit der Fixierung, die erforderlich ist, wird er in zweierlei Weise benutzt.

a) Stirnhalter und Kinnbrettchen. Der Kopf wird an 2 Stellen gestützt: Erstens an der Stirne, indem sich diese an den oberen, mit Samt

1) Eine Untersuchung darüber ist im Psychologischen Institut zu Berlin eben zum Abschluß gebracht.



umwundenen Balken des Stirnhalters anlehnt. Zweitens an dem Kinn durch ein Holzbrettchen, welches sich in die Vertiefung zwischen Unterlippe und Kinn einlegt und durch seinen runden Ausschnitt den Kopf an seitlichen Bewegungen hindert.



Der Apparat wird mit einer kräftigen Zwinge am Tischrand befestigt. Man stellt erst das Kinnbrettchen in der richtigen Höhe ein, dann den Stirnhalter.

b) Stirnhalter und Beißbrettchen. Dasselbe Holzbrettchen kann auch als Beißbrettchen verwendet werden, in der bekannten, von Helmholtz erdachten Weise. Man befestigt auf dem Brettchen die von Zahnärzten benutzte Stentsmasse, die man vorher in warmen Wasser weich gemacht hat, beißt dann vorsichtig und fest mit den Zähnen hinein, und hält den Kopf in dieser Lage möglichst ruhig etwa 1 Minute, bis die Masse kalt und starr geworden ist. Beißt man nun später bei den Versuchen in dieselbe Form wieder ein, so wird durch sie der Kopf ziemlich genau immer in die gleiche Lage gezwungen. Die Fixierung des Kopfes ist hierbei also wesentlich genauer als bei der vorhin beschriebenen Art der Fixierung. Dennoch ist es ratsam, auch den Stirnhalter zu benutzen.

Handelt es sich bloß darum, den Kopf kurze Zeit ruhig zu halten, ohne daß jedesmal genau die gleiche Lage eingenommen werden müßte, so genügt es wohl meist, ohne Stentsmasse in das Brettchen zu beißen. (Man legt natürlich reines Papier oder ein Taschentuch dazwischen, damit das Brettchen auch von andern benutzt werden kann).

Über genauere und spezielleren Zwecken dienende Kopfhalter vergleiche man den Hauptkatalog der Firma Marx, Berlin. (Fortsetzung folgt.)

Ein Versuch über Gestaltgedächtnis.

Von Fritz Giese.

Die folgenden Zeilen bieten nichts mehr als eine Anregung. Sie werden nur veröffentlicht, weil der Versuchszusammenhang dem eigentlichen Problem, nämlich dem Gestaltgedächtnis, günstig war, günstiger, als wenn man dieses Problem als solches — einzig und allein — mit etlichen Vp. untersuchen würde.

Die Frage nach dem Gestaltgedächtnis ist ein die angewandte Psychologie interessierendes Moment. Die Reproduktion eines wahrgenommenen Objektes kommt in medizinischen, forensischen, auch pädagogischen Zusammenhängen

vor, spricht indirekt auch in der Reklamewirkung mit. Zur Vereinfachung des Versuchs empfiehlt es sich, nicht vorerst bewegliche Objekte (Menschen, Handlungen, rekonstruiert im Film), sondern ruhende Objekte (Bilder) zu benutzen. Aber auch die so ausgesuchten Bilder müssen elementarster Natur sein, wenn man dem Gestaltgedächtnis auf die Spur kommen will. Man könnte wohl daran denken, die Aussagemethode zu benutzen, welche die Verwendung komplizierterer Gebilde wohl gestattet. Richtiger ist es, an Stelle dessen eine reale bildliche Reproduktion des vormals dargebotenen Objektes zu verlangen: in diesem Falle muß es besonders unkompliziert ausfallen, da eine eigentlich zeichnerische Komponente die Ergebnisse nicht treffen darf. Infolgedessen fallen also Landschaften, Menschen, Tier- oder Gegenstandsgebilde, welche Beherrschung der darstellerischen Mittel verlangen, fort. Ich benutzte für die Versuche einen schematisierten Schmetterling. Das Tier war auf eine Papptafel gezeichnet, besaß braunen Körper, braune Fühler, grüne Ober-, blaue Unterflügel. In den Ecken der Unter- und Oberflügel waren rot je 2 Male gezeichnet: und zwar zeigten die Oberflügel oben und außenseitlich zwei kleine Halbmonde, die Unterflügel unten und außenseitlich zwei grobe Punkte. Das Farbenverhältnis war also recht einfach zu merken, da die Körper und Fühlerfarbe braun, die Malfarbe rot war, während Ober- und Unterflügel in grün und blau sich unterschieden. Die Oberflügel waren breiter als die Unterflügel. Ihre größte Breite (oben) betrug 6,5 cm, die größte der Unterflügel (ebenfalls oben) 6 cm. Die ganze Höhe des Tieres betrug 4,5 cm, wovon auf den oberen Teil 2,5 cm entfielen. Der Körper war 2,5 cm lang, die obersten Fühlerenden erreichten die Höhe der oberen Vorderflügelkanten. Im Schema ergibt sich also folgendes Aussehen des Objektes.

Um der Wirklichkeit gerecht zu werden, sollten die Versuche unwissentliche sein: d. h. der Vp. durfte nicht bekannt werden, daß das beobachtete Objekt längere Zeit zu behalten war. Vielmehr sollte ein mitten im Experimentalgetriebe vorkommendes Objekt benutzt werden, um das Gedächtnis an dessen Gestalt zu prüfen. Den Versuchen kam also entgegen, daß es möglich wurde, dieses kleine Zwischenexperiment einzuschalten in eine umfangreiche Reihe gänzlich anderer Versuche (nämlich Experimente genereller Art wie auch Tests, die zur Ermittelung korrelativer Zusammenhänge dienen sollten), so daß die Vp. späterhin überrascht wurde, als sie das Objekt zu reproduzieren hatte. Diese Überraschung wäre natürlich nicht unbedingt möglich, wenn man nur den Reproduktionsversuch gegeben hätte. Die Ablenkung durch gänzlich andere Beschäftigung machte es leicht, die Vp. sogar über Wochen hinaus unbefangen bleiben zu lassen.

Die Taktik der Versuche war folgende. Vp. erhielt für 5 Minuten das Objekt. Sie sollte den Schmetterling „abzeichnen", Blei- wie Farbstift und Papier standen ihr zur Verfügung. Sie glaubte also, daß es sich um Prüfung der zeichnerischen Fähigkeit oder um etwas ähnliches handeln müsse. War die Zeichnung hergestellt, also dargetan, daß die Vp. das Schema auch zeichnen konnte (entgegengesetzte Resultate ergaben sich nicht), so sollte sie noch eine Minute Schema und Abzeichnung auf die „Richtigkeit" hin vergleichen. Alsdann wurden beide fortgenommen.



Der Versuch ist also insofern wissentlich, als Vp. die Form wirklich betrachtet. Im Gegensatze dazu stünden ohne Aufmerksamkeit wahrgenommene Objekte. Die Versuche sind insofern unwissentlich, als die Vp. keine Ahnung hat, daß sie den Schmetterling später aus dem Gedächtnis wiedergeben muß.

Diese Reproduktion erfolgte 5 Mal. Beim ersten Mal ließ ich 20 Minuten nach Abzeichnung das Objekt aus dem Gedächtnis wieder aufzeichnen. Die Hilfsmittel waren dieselben. In den 20 Minuten hatte die Vp. gänzlich andere Versuche gemacht. Nachdem die Vp. aus dem Gedächtnis reproduziert, waren alle Teilnehmer der Ansicht, daß die Sache damit erledigt sei. Gleiche Unvorbereitung fand ich also, als ich 7 Tage darauf wieder eine Reproduktion verlangte (das Objekt war natürlich nicht nochmals gezeigt). In identischer Weise forderte ich nach vier, acht und zwölf Wochen zur Reproduktion auf. In allen Fällen hatte die Vp. 5 Minuten Zeit zur Gedächtniszeichnung. Es beteiligten sich 10 Herren und 10 Damen an den Versuchen. Die Resultate sind kurz folgende:

Zunächst ist einheitlich ersichtlich, daß die Farben richtig behalten wurden. Die große Einfachheit der Verteilung sprach für das Resultat. Nur bei einer Vp. — die rotgrünblind war — zeigte sich ein völliges Farbendurcheinander: die Male wurden blau (resp. grün), die Oberflügel einmal blau, dann rot, die Unterflügel einmal grün, dann rot angegeben. Vp. hatte nur Graunüancen, nach ihrer Aussage, beobachtet, aber völlig vergessen, wie sich diese auf die Einzelstücke verteilten. Der braune Körper dagegen war richtig angegeben! Außerdem zeigte sich in mehreren Fällen, daß die unteren roten Male vom Außenrande der Unterflügel verlegt wurden nach den Innenrändern, daß sie außerdem auch als vergrößerte Punktflecke dargestellt waren. Im großen und ganzen aber waren die Farbenverteilungen einwandfrei behalten.

Anders steht es mit den Formverhältnissen, der Gestalt im engeren Sinne. Dabei seien die feineren Unterschiede (Abrundung, Abeckung, Außenlinienverlauf) hier gar nicht genannt, sondern nur die Proportionen erwähnt, die sich zwischen Breite und Höhe, Ober- und Unterflügelhöhe darstellten, und die Länge des Tierkörpers wiedergegeben.

Die Werte wurden berechnet aus den maximalen Maßen der Reproduktionen. Gemäß der feineren Formänderung (Konturenverlauf) verschoben sich natürlich im einzelnen maximale Weiten und Höhen gegenüber ihrer lokalen Position am Urmodell.

Breite zu Höhe	g:	6.87 : 4.75	9.1 : 4.77	7.85 : 4.55	6.75 : 4.0	9.01 : 4.7	8.45 : 8.5
	m:	6.9 : 4.65	9.45 : 4.85	8.0 : 4.65	7.20 : 4.1	9.5 : 5.1	8.6 : 12.3
	w:	6.85 : 4.85	8.8 : 4.70	7.75 : 4.35	6.30 : 3.95	8.6 : 4.3	8.3 : 4.7
Höhen von Unter- und Oberflügel	g:	2.02 : 2.5	1.97 : 3.05	2.3 : 2.35	2.00 : 2.15	2.2 : 2.38	2.25 : 2.6
	m:	1.95 : 2.4	2.0 : 3.5	2.0 : 1.9	2.05 : 2.35	2.31 : 2.5	2.6 : 2.7
	w:	2.15 : 2.6	1.95 : 2.55	2.6 : 2.7	1.95 : 2.00	2.10 : 2.25	1.9 : 2.5
Körperlänge	g:	2.75	2.67	2.4	2.65	3.05	3.0
	m:	2.6	2.35	2.2	2.40	2.7	3.4
	w:	2.9	3.00	2.6	2.90	3.4	2.6
Reproduktion nach:		Vorbild.	20 Min.	7 Tagen	4	8	12
					Wochen.		



Die Abzeichnungen zeigen hinreichende Konstanz. —

Außerordentlich wichtig ist, daß bereits nach 20 Min. die Breite des Tieres ungeheuer ansteigt (sowohl bei Männern m, wie bei Frauen w), Diese Breite nimmt ab und erreicht nach vier Wochen ein Optimum (gemeinsamer Wert g). Alsdann steigt sie wiederum an, so daß man wohl gespannt sein würde, ob dieser neue Anstieg ein Analogon zu dem nach 20 Minuten (resp. 7 Tagen) ist, oder ob er konstant groß bleibt usw. Die Versuche konnten leider, weil das Semester zur Neige ging und das Vp-material also wechselte, nicht fortgesetzt werden. Für nähere Untersuchung des Problems bleibt dieser Punkt wichtig! Recht auffallend ist, daß die Höhe unentwegt eine ziemliche Konstanz wahrt: diese muß also im Gedächtnisbild am treuesten haften geblieben sein. Das Verhältnis zwischen Ober- und Unterflügel ist bei weitem nicht diesen Schwankungen unterworfen. Am ärgsten sind die Fehler nach 20 Minuten Zwischenzeit. Später glichen sich die Verhältnisse wiederum dem Normalen an (spez. um die 4. und 8. Woche). Der Körper endlich verändert sich verhältnismäßig wenig seiner Länge nach. Ein Optimum liegt auch hier nach vier Wochen vor. Späterhin besteht Tendenz der Verlängerung des Körpers.

Die Geschlechter unterscheiden sich wenig in der Veränderung der Gestaltserinnerung. Die Breite bei w steigt nicht ganz so stark an als bei m. Beim Körper fällt auf, daß hier w bis zur 8. Woche die Länge sehr übertreibt. (Fixierte Aufmerksamkeit auf Figurenmitte, oder Beachtung der „Taille" des Tieres?) Die Beachtung der Figur mag also bei w eine andere gewesen sein, und man wird sich erinnern, daß nach psychologischen Erfahrungen der „neutrale" Aufmerksamkeitszustand der günstigste für richtige Darstellung ist, während fixierte Aufmerksamkeit subjektiven und objektiven Befund divergieren läßt.

Man kann in der geringen Zahl der Teilnehmer, 20 Vp. bei 100 Reproduktionen, immerhin deutlich mehrere Reproduktionstypen unterscheiden. Typen, die eine ziemliche Konstanz der Figurengröße aufweisen sind ganz selten (im vorliegenden Falle nur eine Vp., eine Dame). Mehrfach treten auf die ständigen „Vergrößerer". Deren Objektsdarstellungen wachsen an Umfang von Monat zu Monat. Gegensätzlich dazu verhalten sich die steten Verkleinerer, die seltener sind (2 Fälle), und die deutlich die Figuren an Umfang abnehmen lassen. Dazwischen gibt es, ebenso selten, Vp., die mit Vergrößerung und Verkleinerung gegenüber der Originalabzeichnung abwechseln. Ich fand nur 2 derartige Typen vor. Interessant ist, daß aber auch bei diesen Typen im allgemeinen dieselbe Tendenz der monatlichen (resp. achtwöchigen) Optima aufzutauchen pflegt!

Im ganzen ermutigen die Befunde entschieden zur näheren Untersuchung des Problems. Falls man geneigt ist, aus dem eben Dargestellten Erkenntnisse zu ziehen, so wäre es in dieser Weise fixierbar: Zur Reproduktion eignen sich nur einfachste, schematische Gebilde (auch der Schmetterling ist noch zu kompliziert). Farbenangabe ist vorerst etwas Sekundäres. Das größere Interesse scheint eine Untersuchung der Proportionalitätsveränderungen zu verdienen. Die Reproduktionszeit wird möglichst über mehrere Monate auszudehnen sein, da der Verlauf der Reproduktionstreue



möglicherweise mehrfach Optima in geregelten Abständen verspricht. Die Versuche sind in einen ablenkenden Zusammenhang zu fügen. Entweder in andere Experimente oder in den Unterrichtsbetrieb oder das Vorlesungsgefüge: immer müßte für Einzelarbeit und für unwissentliche Vorbeobachtung gesorgt werden! Die bewußte Beobachtung eines Objektes auf spätere Reproduktion, ebenso die Wiedergabe eines nicht im Blickpunkt der Aufmerksamkeit gewesenen Objektes wären in Ergänzungsversuchen zu prüfen. Inwieweit man die direkte Reproduktion körperlicher Gebilde auf kompliziertere Objekte oder Bewegtes ausdehnen darf, sei dahingestellt. Jedenfalls bietet das eigentliche Gedächtniszeichnen eine willkommene Möglichkeit, die Aussageversuche weiter auszubauen.

Über Ausdrucksprüfungen.

Von W. J. Ruttmann.

Die pädagogische Methodik des 19. Jahrhunderts suchte ihre Hauptaufgabe im Ausbau von technischen und logischen Unterrichtshilfen, die der Auffassung und dem Lernen natürliche oder künstliche Stützen sein sollten. Als Gegenreaktion darauf erfolgte die Hervorhebung der Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit, der ständige Hinweis auf ihre Macht und auf die Kriterien ihrer Entfaltung. Fast gleichzeitig keimte im Entwicklungsschoße der sich ja stets kaleidoskopartig jagenden pädagogischen Tagesneuerungen eine brauchbare Idee der an sich alten Forderung der Individualisierung aller Erziehungs- und Unterrichtsmaßnahmen. Sie fand seit längerer Zeit schon ihren elementarsten Ausdruck in der Errichtung von Anstalten zu speziellen Erziehungszwecken und erreichte zweckmäßigen Ausbau in der heute hochentwickelten Hilfsschulorganisation und in den geistreichen und teilweise sehr praktischen Ordnungen moderner städtischer Schulorganisationen. Jene methodischen Spitzfindigkeiten allein und auf der anderen Seite auch die an sich sehr hoch zu schätzenden Werte der Erzieherpersönlichkeit vermochten es nicht, gewisse Schülernaturen abnormer Art im Rahmen der Normalschule pädagogisch zu entwickeln. So konnte nur eine Ausscheidung und pädagogische Sonderbehandlung auf einigen Erfolg rechnen. Mit dieser Einsicht und mit der Ermöglichung einer zweckmäßigen Durchführung der Idee von Sonderschulen, seien sie für Schwachbegabte oder für Übernormale, ergab sich die Notwendigkeit von pädagogischen Maßstäben, an deren Hand eine möglichst objektive Ausscheidung der Individuen möglich ist.

Sehr nahe lag es, hier auf die bereits übliche pädagogische Messung, wie sie in der Form von Prüfungen besteht, zurückzugreifen. Und es darf nicht übersehen werden, daß die Mehrzahl der Hilfsschüler noch nach ihrer reinen Unterrichtstauglichkeit und nach ihren Leistungen, wie sie aus Prüfungen hervorgehen, ausgeschieden wird. Wenn diese Prüfung in der Form vollzogen wird, daß der Lehrer einfach seiner Erfahrung an dem Kinde folgt, dann ist zunächst nichts darüber zu sagen. Es sind aber auch Fälle



denkbar, wo die reine Wissensprüfung zum entscheidenden Kriterium der Hilfsschulqualität verwendet wird. Dies ist hier ebenso verhängnisvoll, wie wenn die Hilfsschulklasse in ihrer Gesamtheit nach dem reinen Wissen der Schüler beurteilt wird, wie es namentlich vor der Aufstellung von Spezialaufsichtsbeamten immer vorkommen mußte. Es ist deshalb von Praktikern mit Freuden ein Forschungsziel der genetischen Psychologie begrüßt worden, welches erstrebt, die natürlichen Intelligenz- und Begabungsstufen unabhängig von der pädagogischen Beeinflussung zu unterscheiden. Die bisher angewandten Prüfungsmittel der Intelligenz sind an Zahl sehr groß, infolgedessen mangelt ihnen aber vorläufig eine einheitliche Verwendbarkeit. Einige Serien wie die durch Bobertag revidierten Binet-Simonschen Prüfungsreihen haben sich immerhin schon zu einer Vollkommenheit entwickelt, die verhältnismäßig rasch den schwachsinnigen Typus auch bei individuellen Deckvorgängen herausfinden läßt. Wenn man die Intelligenzfrage vom schlichten Verstande aus betrachtet, möchte man meinen, keine großen und erprobten Maßstäbe zu brauchen, da ja Schwachsinn oder Dummheit sehr offenkundig zu sein scheint. Dies ist bei näherem Zusehen und bei psychologischer Betrachtung der Individuen nicht der Fall. Es sei erinnert an die schöne und kalte Frau, wie sie oft in „reizender" Ruhe den Mittelpunkt moderner Gesellschaftskreise bildete — sie ist in vielen Fällen nur die gut maskierte Schwachsinnige; es sei weiter gedacht an das jedem Praktiker bekannte Schulkind, das im Rechnen, in der Grammatik, als in den angeblichen Denkfächern sich sehr ungeschickt und anscheinend unbegabt stellte, im Leben draußen aber ein Mensch wurde, der ganz gewandt rechnen und sprechen kann; schließlich seien hier auch alle jene Kindertypen erwähnt, die zum Opfer der intellektualistischen Lehrerwelt geworden sind und denen erst in der modernen Arbeitsschulbewegung Recht wurde. Wie oft wurde ein Kind als schwachbegabt aus der Schule entlassen, weil es den einseitigen theoretischen Forderungen nicht genügen konnte; dabei hatte es eine außerordentliche praktische Begabung, die einen Grad zeigte, daß ihm gegenüber allenfalls der ja wohl meist theoretische Typus des Lehrers als „praktischer" Schwachsinn hätte bezeichnet werden können. Das wirkliche Hemmnis der Schule ist auch nicht der typische Schwachsinnige — er scheidet sich selbst aus —, sondern der leicht Schwachsinnige, dem der Lehrer und Erzieher für den Augenblick manches Scheinwissen beizubringen vermag, der aber durch unbeständiges Können und Auffassen die Hauptnervosität der Schularbeit bedingt. Für gewisse Lehrertypen bildet auch jene Form der Schulbegabung Anreiz beziehungsweise Abneigung aus, die durch eine gute Gedächtniswirkung sehr primitive Intelligenzstufen verdeckt und eben eine höhere Stufe vortäuscht. Dem Drillmeister werden solche Schüler nie als unbegabt bekannt werden und dem intellektualistischen Lehrer werden sie innerhalb der Normalklasse als unausstehliches Schlepptau erscheinen.

Es ist, wie schon angedeutet, ein Vorzug der sogenannten Binet-Simontests, der Staffelprüfungsmittel, wie sie Bobertag verbesserte, auch durch irgendwelche sonstige pädagogische Vorzüge verdeckten Schwachsinn zu erkennen. Diese Vorteile der Intelligenzprüfungen sind unstreitig noch einer Steigerung



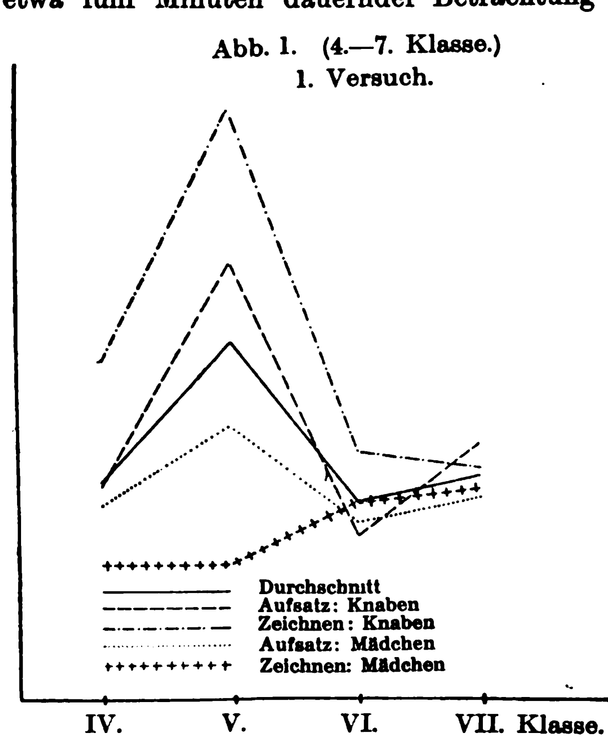
fähig, wenn durch sorgfältige und umfassende Untersuchungen die durch die zahlreichen anderen Prüfungsmittel der Intelligenz (welche schon von den verschiedensten Autoren versucht wurden) gewonnenen Erfahrungen auf die vorhandenen Prüfungsweisen Anwendung finden. Aber die Bedürfnisse der Individualsbestimmung in der Schule erschöpfen sich nicht mit Intelligenzprüfungen. Sie sind nur eine Vorstufe der Schulpädagogik, sofern sie das Kind in ein seiner Intelligenz entsprechendes Schulmilieu einzuordnen suchen, und sie können alsdann nur Verwendung finden zum Ausbau aller Prüfungen, die man bislang Aufnahmeprüfungen nannte und die beurteilen sollten, ob der Schüler brauchbar ist oder nicht.

Der Hauptakt aller Schularbeit besteht darin, daß durch die im Unterricht sich dem Schüler darbietenden sinnlichen, geistigen und moralischen Eindrücke in ihm ein adäquater Ausdruck veranlaßt wird. Dieser Ausdruck ist nicht gleich zu achten dem, der sonst auf zufälligen Eindruck zu folgen pflegt und der alsdann nicht zur Expansion kommt; sondern der pädagogische Ausdruck als Folge der didaktischen Arbeit am Kinde muß notwendig eine objektive Form annehmen, die sich als sprachliche oder graphische oder praktische oder mimisch-szenische Kundgabe zeigt. Die alte Schule arbeitete hauptsächlich auf die sprachliche Kundgabe in der Form des mündlichen und schriftlichen Referats und identifizierte sogar die Qualität des Aufsatzes mit der Qualität der Schulklasse. Die modernen Reformbewegungen fordern auch Beachtung der zeichnerischen, plastischen und mimisch-szenischen, kurz der praktischen Ausdrucksmittel. Sie befolgen damit vielseitig bestätigte Ergebnisse und Forderungen der Jugendkunde. Die von Binet bereits aufgestellten „theoretischen und praktischen“ Typen der Intelligenz können auch auf die Ausdrucksformen angewandt werden, ja es sind dafür sogar physiologische Korrelate nachgewiesen. Wie den sprachlichen Leistungen gewisse deutlich abgegrenzte Hirnrindenzentren vorstehen, so ist auch für die einzelnen Muskelpartien, welche den feineren Bewegungen dienen und Ausdrucksformen vermitteln, eine Reihe von Rindenfeldern bereits genauer bestimmt worden. Die Funktion der Sinne kann sich hauptsächlich nach zwei Richtungen entladen, nach der lingualen und der kinematischen Seite. Mit dieser groben, aber damit anschaulichen Klassifikation ist nicht gesagt, daß jede der beiden Ausdrucksseiten isoliert funktioniert, es ist nur die Richtung der Kraftentfaltung dadurch bestimmt. Sprechorganismus und Hand sind ja schon rein äußerlich genommen die am höchsten ausgebildeten Funktionsapparate, deren beiderseitige fast undenkbar vielseitige Verknüpfung innerhalb des gesamten Nervensystems sie zu den Hauptexpansionen des Menschendaseins stempelt. Wir können also von rein physiologisch-psychologischen Gesichtspunkten aus die Ausdrucksformen der Schularbeit gliedern in linguale und kinematische. Erstere umfassen alsdann alle jene unterrichtlichen Reaktionen, welche als mündlicher und schriftlicher Gedankenausdruck bezeichnet zu werden pflegen und diese mehr anschauliche Produkte der kindlichen Geistestätigkeit, wie sie in Zeichnung, Plastik und Geste zum Ausdruck kommen. Ein Mittelglied zwischen lingualer und kinematischer Ausdrucksform bildet offenbar die Schrift.



Unsere praktische Jugendkunde muß versuchen, die engeren Kriterien der Ausdrucksprüfungen zu ermitteln. Dies kann ähnlich wie bei der Bestimmung und Ordnung der Intelligenzprüfungsmittel nur erfolgen auf Grund ausgedehnter Proben und Untersuchungen. Hier sei nur noch kurz auf die Möglichkeit und die praktische Bedeutung der Ausdrucksprüfungen an der Hand eines Versuches eingegangen. Verhältnismäßig exakt verlaufen solche Versuche, wenn ihnen ein unterrichtlicher Eindruck zugrunde liegt. Es wird etwa im Unterrichte die Heimkehr eines Kaufmanns aktualisiert, wie sie auf dem bekannten Lehmannschen Bilde dargestellt ist. Nach etwa fünf Minuten dauernder Betrachtung werden die Kinder, unterrichtliche Darbietung und Einstellung vorausgesetzt, ersucht zu schreiben, was sie gesehen hatten, im Anschlusse daran zu versuchen, das Bild zu zeichnen. In ähnlicher Weise wurde z. B. auch ein Bild über den norwegischen Heringsfang verwendet. Wir haben in beiden Fällen Stoffe vor uns, die von 10—14 jährigen Kindern erfaßt werden können, und bei einiger Vorsicht sind es doch solche Stoffe, die nicht zu vielseitige Konzentration mit dem übrigen Unterricht bieten. Trotzdem zeigen die beiden Versuche, welche etwa 500 Arbeiten umfassen, für die 4. bis 7. Klasse einer ländlichen Schule folgende typisch gleichen Ergebnisse (Abb. 1, 2). Es handelt sich um eine Durchschnittsschule. Von ihr charakteristisch unterscheidet sich z. B. eine Schule mit vorwiegend sprachlicher Ausbildung, deren 4. und 5. Klasse folgende Kurven aufweist (Abb. 3). Jene Durchschnittsklassen zeigen, da sie gar keinen Zeichenunterricht haben, Naivität der zeichnerischen Darstellung gegenüber. Aus dem Verlaufe der Kurven in der 6. und 7. Klasse ist zu ersehen, daß hier bereits die Einfalt und Angst vor einem lückenreichen Produkte beginnt. In der Vergleichsklasse 4/5 mit vorwiegend sprachlicher Schulung treten die Mädchen in der stilistischen Leistung hervor und in der zeichnerischen völlig zurück. In der Durchschnittsschule zeigen die Knaben im Zeichnen hohe Werte gegenüber wesentlich geringeren der Mädchen. In der anderen Schule herrscht eine dem Alter nach nicht zu erwartende Ausdehnung der stilistischen Ausdrucksformen vor. Dagegen erregte der zweite Versuch offenbar wesentlich geringer das Interesse der Schüler; denn die ganze Klasse ist auf die Wirksamkeit des Heimatprinzips organisiert. Daraus erklärt sich der offensichtliche Abstand gegenüber den Klassen 4/5 der Durchschnittsschule. Normalerweise überwiegt auf der Mittelstufe die

Abb. 1. (4.—7. Klasse.) 1. Versuch.





Leistung in der graphischen Ausdrucksform. Diese tritt in der Oberstufe zurück und macht der stilistischen Platz. Es tritt dann vielfach ein Zeitpunkt ein, in dem die Schulen infolge Hin- und Herschwankens keine entschiedenen Ergebnisse zeigen. Es ist in der Kurvendarstellung immer die Stelle einer Kreuzung. Im Verlaufe der Entwicklung tritt infolge der Einsicht in die mangelhafte zeichnerische Tätigkeit vollständiger Stillstand der graphischen Ausdrucksform ein. Die Oberklassen der Durchschnittsschule zeigen das Bild der Schwankungen, es sollte sich aber hier bereits eine größere stilistische Überlegenheit bemerkbar machen.

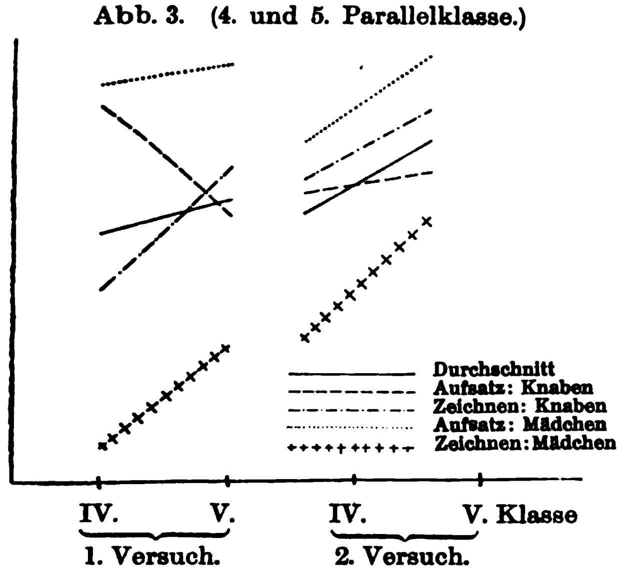
Abb. 2. (4.—7. Klasse.)
2. Versuch.

Durchschnitt
Aufsatz: Knaben
Zeichnen: Knaben
Aufsatz: Mädchen
Zeichnen: Mädchen

IV. V. VI. VII. Klasse.

Aus diesen wenigen Andeutungen ist ersichtlich, wie sich auf Grund der Ausdrucksprüfungen Klassendiagramme gewinnen lassen, die für die Beurteilung einer Klasse grundlegend sein können. Der nur kurz angedeutete Versuch war für eine Untersuchung in einer größeren Anzahl von Schulorganismen vorbereitet, konnte aber infolge der Ereignisse der letzten Monate nicht durchgeführt werden. Infolgedessen ist es nicht möglich, bereits Kriterien von Ausdrucksprüfungen zu besprechen. Eine psychologische Würdigung des spontanen Aufsatzes ist nach der bekannten didaktischen Problemstellung „Freier Aufsatz und Klassenbild“ nicht nötig. Daß die Kinderzeichnung in ihrer späteren, unbeeinflußten Form einen wertvollen Einblick in die Beschaffenheit und vor allem in den Vorstellungsvorrat der Kinderseele gibt, ist bereits von zahlreichen Forschern hervorgehoben worden. Wenn also diese beiden Quellen einerseits den Haupttypen gerecht werden und wenn sich ihre Aufgabenstellung jeweils rasch durchführen läßt, so besitzen wir an ihnen ein vorläufiges Mittel, Unterlagen für die feinere Differenzierung von Ausdrucksprüfungen zu gewinnen. Es

Abb. 3. (4. und 5. Parallelklasse.)



erübrigt sich, darauf hinzuweisen, daß immer derartige Untersuchungen interessante Einzelbilder geben müssen, die in größerem Maße mit der praktischen Beurteilung übereinstimmen als einzelne bisher unternommene psychographische Versuche auf vermutlich objektiver Basis. Es wird unserer Jugendkunde nicht möglich sein, das Kind vom Schulkind zu trennen, weshalb eine Anlehnung der psychologischen Prüfungsmittel an die didaktischen geraten erscheint.

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Über ein geplantes „Archiv für Erziehungserfahrungen" an der Hochschule für Frauen in Leipzig berichtet der Verwaltungsdirektor Dozent Dr. Prüfer: Es ist eine der wichtigsten Aufgaben der Hochschule für Frauen zu Leipzig — wenn auch nicht ihre einzige — den Erziehungsberuf der Frau zu einem Kulturberuf zu erheben. Zu diesem Zwecke muß sie besonders die Erziehungsarbeit der Familie vertiefen und fördern helfen. Das tut die Hochschule durch intensive Pflege der allgemeinen Erziehungslehre und der modernen Kinderpsychologie. Sie will aber noch eine weitere Aufgabe ins Auge fassen, die für die praktische Erziehungskraft der Familie von nicht geringer Bedeutung ist. Auf diesen Punkt wollen die folgenden Zeilen aufmerksam machen.

Das heranwachsende Individuum erfährt in seiner Entwicklung mannigfache Beeinflussung von außen. Diese Beeinflussung erfolgt unbeabsichtigt durch das Milieu, in dem das Kind aufwächst, und beabsichtigt durch seine Eltern und Erzieher. Diese letztere, also die bewußte Beeinflussung, ist die eigentliche Erziehung. Über Ziel, Umfang, Art und Mittel der Erziehung sind im Laufe der Jahrhunderte zahlreiche Theorien aufgestellt worden. Trotzdem aber muß die Tatsache konstatiert werden, daß man noch so viele Theorien beherrschen und doch unfähig sein kann, konkrete Einzelfälle der praktischen Erziehungsarbeit stets richtig entscheiden zu können. Da nun aber die gesamte Erziehung des Menschen in Wirklichkeit aus konkreten Einzelfällen besteht, die richtige Entscheidung des Erziehenden in konkreten Einzelfällen also ungemein wichtig ist, muß darauf mehr Gewicht gelegt werden, als dies bisher geschieht. Das ist nur möglich, wenn neben der pädagogischen Theorie die pädagogische Erfahrung zu ihrem Recht kommt, freilich nicht die zufällige Erfahrung eines Einzelnen, sondern die mit den Mitteln der Wissenschaft gewonnene, systematisch verarbeitete pädagogische Erfahrung im großen Stil. Auf sie beziehen sich die nachfolgenden Ausführungen.

Erziehung ist bewußte Beeinflussung der kindlichen Entwicklung. Es kommt bei der Erziehung vor allem auf die Nachwirkungen an, die bestimmte Einflüsse im Kinde hinterlassen. Wir sind aber in den meisten Fällen nicht imstande, auch nur mit einiger Sicherheit die Nachwirkung gewisser erziehlicher Maßnahmen, die wir in diesem oder jenem praktischen Einzelfall anzuwenden geneigt sind, zu überschauen, weil wir nicht über eine genügend große Anzahl von wirklichen Erziehungserfahrungen verfügen.

Für die praktische Erziehung ist es z. B. wichtig zu erfahren, welche Kinderfehler sich mit den Jahren von selbst verlieren, also ohne besondere erzieherische Maßnahmen, welche dagegen von vornherein einer planmäßigen Bekämpfung bedürfen. Sie möchte wissen, welche Mittel man mit Erfolg auf den verschiedenen Altersstufen zur Bekämpfung oder zur Förderung dieser oder jener Erscheinung im kindlichen Seelenleben angewendet hat. Sie möchte erfahren, an welchen Merkmalen man schon frühzeitig die ungünstige Entwicklung gewisser Triebe erkennt und dergl. Wenn wir allmählich einen Schatz solcher tatsächlichen Erziehungserfahrungen erwerben könnten, dann würde zweifellos in vieler Beziehung mehr Klarheit und Sicherheit in der praktischen Erziehungsarbeit möglich sein, als dies jetzt der Fall ist. Es muß also einmal versucht werden, eine solche systematische Sammlung konkreter Erziehungserfahrungen im großen Stil vorzunehmen. Im folgenden soll angedeutet werden, wie dies vielleicht geschehen könnte.

Die systematische Sammlung zahlreicher Erziehungserfahrungen ist natürlich nur möglich, wenn eine größere Anzahl Kinder, die unter den verschiedensten erzieherischen Maßnahmen und Einflüssen aufwachsen, viele Jahre hindurch nach bestimmten Prinzipien planmäßig beobachtet werden und zwar möglichst vom ersten Lebensjahre bis zum Alter der Reife; denn darauf ist besonderer Wert zu legen:

a) daß die Beobachtungen an demselben Kinde so lange als nur irgend möglich fortgesetzt werden, damit eben die späteren Nachwirkungen gewisser Einflüsse nicht übersehen werden, und

b) daß die gesammelten Beobachtungen die größte Vergleichsmöglichkeit bieten. Nur wenn zahlreiche nach gleichen Grundsätzen bearbeitete Biographien von Kindern und Jugendlichen vorliegen, ist dies in wünschenswerter Weise möglich.

Die Schwierigkeiten einer solchen systematischen Beobachtung sind unverkennbar, trotzdem sind sie nicht unüberwindlich. Freilich ein Einzelner kann die Arbeit unmöglich leisten; er sollte sie daher auch nicht in Angriff nehmen. Nur ein Institut ist dazu in der Lage; denn nur ein Institut kann genügend viel Erfahrungstatsachen wissenschaftlich verarbeiten und allgemein zugänglich machen. Nur ein Institut kann auch die Durchführung der Sammlung, unter Berücksichtigung der aus der Arbeit selbst immer von neuem herauswachsenden Probleme bis zu einem gewissen Grade garantieren.

Die Arbeit des gedachten Instituts könnte in folgender Weise organisiert werden: Es müßten gebildete Mütter gewonnen werden, die ihr Kind und ihre Erziehungserfahrungen zur Verfügung stellen. Die eigentliche Sammlung und Verarbeitung der Erfahrungen aber darf ihnen keinesfalls überlassen werden, sondern dies muß erfolgen durch Assistentinnen des Instituts. Diese Assistentinnen müssen die eigentlichen Trägerinnen der Sammelarbeit sein. Das Arbeitsgebiet einer Assistentin könnte sich vielleicht auf 12—15 Mütter erstrecken. Jeden Monat mindestens zweimal müßte die Assistentin jede Mutter ihrer Gruppe besuchen — natürlich ohne daß das Kind den Zweck dieses Besuches erfährt — und dabei alle Erziehungserfahrungen der letzten Wochen, die sich auf das beobachtete Kind er-



strecken, eingehend mit ihr besprechen, das Wichtigste davon für das Institut notieren, dann im Institut verarbeiten und in die Sammlungen desselben einordnen. Mehr als einen Fall könnte die Assistentin an einem Tage wohl kaum erledigen, wenn alles mit Gründlichkeit und Genauigkeit, die unbedingt nötig sind, vorgenommen werden soll; muß doch allein auf den Besuch jedesmal 2—3 Stunden gerechnet werden. — Wöchentlich mindestens einmal müßte eine Konferenz des Institutsleiters mit sämtlichen Assistentinnen stattfinden, in der über alle in der Woche gesammelten Erziehungserfahrungen zu berichten wäre, bei der Ungeeignetes ausgeschieden, auf neue Gesichtspunkte hingewiesen würde usw. — Die einzelnen Erziehungserfahrungen müßten, um stets zugänglich und wissenschaftlich benutzbar zu sein, doppelt katalogisiert werden, und zwar

a) chronologisch oder biographisch, d. h. alles, was sich auf dasselbe Kind bezieht, muß zusammen stehen — für jedes Kind also ein besonderer Kasten;

b) sachlich, d. h. alles, was dieselbe Erscheinung betrifft, muß zusammen stehen, also etwa alles, was über Gewöhnung, Strafen, Lüge, Trotz, Scheu und dergl. gesammelt wurde.

Es bedarf wohl keiner weiteren Ausführungen, um zu erweisen, daß nicht nur die Erziehungswissenschaft, sondern auch die Kinderpsychologie wertvolles Material gewinnen würde, wenn jahrzehntelang in dieser Weise gearbeitet werden könnte.

Das Archiv würde, nachdem es einige Jahre in dieser Weise Erfahrungen gesammelt hat, für viele Mütter Leipzigs, denen die richtige Erziehung ihrer Kinder am Herzen liegt, eine ständige Auskunftstelle für praktische Erziehungsfragen werden können und würde zweifellos bei der nötigen Vorsicht und Individualisierung in vielen Fällen nutzbringend sein.

Es hat sich bereits ein Ausschuß gebildet, der die Einrichtung und Erhaltung dieses Archivs wirtschaftlich ermöglichen will.

Ein neues psychologisch-pädagogisches Institut wird — wie ein vor dem Kriege entworfener Plan erstrebte — in Dortmund für den Regierungsbezirk Arnsberg und die angrenzenden Gebiete errichtet. Es soll seine Mitglieder in die experimentelle Psychologie und Pädagogik einführen und ihnen Gelegenheit geben, sich für selbständige wissenschaftliche Arbeiten auf diesen Gebieten zu interessieren. Zur Erreichung dieses Zieles werden Vortragsreihen und Einzelvorträge zur Einführung veranstaltet, fortgeschrittene Teilnehmer werden zu selbständigen wissenschaftlichen Arbeiten angeleitet, und endlich werden die Hilfsmittel des Instituts für selbständige Arbeiten zur Verfügung gestellt. Für weitere Kreise sind Ferienkurse und gemeinverständliche Vorträge in Aussicht genommen. Träger des Instituts wird ein Ausschuß aus Vertretern der Kreise, die sich an der Unterhaltung des Instituts beteiligen (Regierung, die Stadt Dortmund, Lehrervereine usw.). Als wissenschaftlicher Leiter kommt ein Privatdozent der benachbarten Universitäten in Frage. Zur Deckung der Einrichtungskosten, die etwa 6000 M betragen, zahlt die Regierung 3000 M, zu den laufenden Ausgaben von 4000 M jährlich 1000 M. Der Rest wird von der Stadt Dort-



mund, den Vereinen, aus Mitglieder- und Fördererbeiträgen gedeckt. Das Institut sollte — so war vor dem Ausbruch des Krieges geplant — bereits am 1. Oktober eröffnet werden. Als erster Leiter ist der Privatdozent Dr. Goldschmidt von der Universität Münster, ein Schüler und Assistent von Wundt und Meumann, in Aussicht genommen.

Eine Sonderausstellung „Schule und Krieg" veranstaltet das „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht". Sie soll an ausgewählten anschaulichen Beispielen zeigen, welche Wirkungen der Krieg auf die Arbeit der Schule und darüber hinaus auf die Erziehung, Bildung und Betätigung der Jugend überhaupt bisher ausgeübt hat und voraussichtlich weiter ausüben wird. Gute Gedanken und Anregungen sollen damit festgehalten und weiteren Kreisen bekanntgemacht werden. Die Ausstellung wird, dem Wirkungskreise des Zentralinstitutes entsprechend, alle Erziehungsanstalten vom Kindergarten bis zu den höheren Schulen und dazu die Einrichtungen für die Jugendpflege berücksichtigen.

Die Leitung der Ausstellung lädt die Lehrerschaft der genannten Anstalten und sonstige pädagogisch interessierte Kreise in Deutschland und Österreich-Ungarn ein, sich an dem Unternehmen zu beteiligen. Sie bittet Anmeldungen und Anregungen für die Ausstellung bis zum 31. Januar d. J. an das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin W, Potsdamer Straße 120 (Fernruf Kurfürst 5494) gelangen zu lassen. Auf die Anmeldung hin wird das Institut um Einsendung des gewünschten Materials bitten. Die Geschäftsstelle des Zentralinstitutes ist wochentags von 11 bis 6 Uhr geöffnet.

Die nachfolgende Übersicht zeigt, wie die Ausstellung geplant ist. Weitere Anregungen werden dankbar entgegengenommen, doch wird um gefällige baldige Mitteilung gebeten, damit es noch möglich ist, sie gebührend zu verwerten.

1. Was können Schüler und Schülerinnen unmittelbar für den Krieg leisten?
   a) Von Schülern und Schülerinnen verfertigte Liebesgaben und Geschenke für Kämpfende und Verwundete.
   b) Photographien über Beteiligung an sozialen Arbeiten (z. B. Ernte).
   c) Progamme von Veranstaltungen zu wohltätigen Zwecken, für Verwundete usw.
2. Was wissen die Schüler und Schülerinnen verschiedenen Alters vom Kriege, z. B. von der Art des Kampfes, von der Führung, von Waffen, Schiffen, Befestigungen usw.? Wie stellen sie sich innerlich zum Kriege, z. B. wofür kämpfen wir nach ihrer Meinung, wie sollen wir uns zum Feinde verhalten, auch zum verwundeten und gefangenen Feinde usw.?

   Selbständige Beschreibungen, Zeichnungen, Aufsätze, selbstverfaßte Gedichte, Theaterstücke, Briefe, Kompositionen usw.
3. Wie kann man Schüler und Schülerinnen über den Krieg belehren und ihre innere Teilnahme wecken?



a) Lehrmittel: Landkarten, Geländedarstellungen, Schlachtenpläne, Modelle, Zeichnungen und Photographien von Waffen, Schiffen, Befestigungen usw.
b) Von Schülern verfertigte Karten, Zeichnungen, Modelle, Photographien usw.
c) Anknüpfungspunkte in verschiedenen Unterrichtsgegenständen (Flugbahn, Explosion, Vermessungen, Zeichnungen, Handfertigkeitsübungen usw.).
d) Lehrreiche Spiele (Sitz- und Bewegungsspiele) für verschiedene Altersstufen.
e) Gedichte, Prosastoffe, Feldpostbriefe.
f) Lieder und Chöre.
g) Bilder und Bildersammlungen.
h) Themen für Aufsätze, Beschreibungen und Redeübungen.

4. Wie kann die Jugend für den späteren Militärdienst vorbereitet werden?
a) Allgemeine körperliche Übungen, Exerzieren und angewandtes Turnen: Photographien, Skizzen und dergl.
b) Übungen im Schätzen und Messen von Entfernungen, Größen, Richtungen, Mengen: Photographien und dergl., Schätzungsbücher, Lehrmittel, einfache, auch selbsthergestellte Meßapparate.
c) Sichzurechtfinden mit Hilfe von Karten, Instrumenten, Merkzeichen, Übungen im Geländezeichnen: Karten, Diapositive, Instrumente und andere Hilfsmittel, von Schülern ausgeführte Zeichnungen und Modelle.
d) Erste Hilfe bei Unfällen: Geräte, Verbandkasten.
e) Felddienstübungen: Photographien und dergl., Modelle von Gräben, Verhauen, Stegen, Beobachtungswarten, Masken usw.
f) Ausrüstung: Kleidung, Geräte.

5. Da sich lange nicht alles, was den Krieg angeht, anschaulich darstellen läßt, so soll als Ergänzung eine Auswahl von Schriften ausgelegt werden. Es wird gebeten, den Verlag anzugeben und wenn möglich mindestens ein Freiexemplar zu senden.

Die Vertretung der Psychologie und der Pädagogik an den deutschen Hochschulen im Winterhalbjahr 1914/15.[1] Berlin: B. Heymann (med. Fak.), Schulhygiene (1 Std.). C. Stumpf, Psychologie (4 Std.); psycholog. Institut (theoret. Übg.) (1 Std.). Ferd. Jak. Schmidt, Entwickl. d. Gymnasialwesens (4 Std.); Sem.-Übg. (Herbarts pädagog. Schriften) ($1^1/_2$ Std.). Alfr. Vierkandt, Allgem. Psychologie (2 Std.). M. Frischeisen-Köhler, Gesch. der Pädagogik (2 Std.). Hans Rupp, exper. Pädagogik (2 Std.); exper. Übungen f. Anf. (2 Std.); f. Vorgeschr. (üb. Denken) (2 Std.); Kolloqu. (2 Std.). — Bonn: A. Dyroff, Psychologie (4 Std.). G. W. Störring, Allg. Pädagogik (2 Std.); exper. Arbeiten f. Vorgeschr. (m. Erismann) täglich; psycholog.

[1]) Das Verzeichnis ist ausgezogen aus der 82. Auflage des Deutschen Universitätskalenders von Oberbibliothekar Dr. F. Ascherschon.



Kolloqu. (m. Erismann u. Selz) ($1^1/_2$ Std.). M. Wentscher, Geschichte der Pädagogik (2 Std.). O. Selz, Psychologie im Rechts- und Wirtschaftsleben (1 Std.). Th. Erismann, Einführungskursus in d. exper. Psychologie (2 Std.). S. Behn, Spez. psycholog. Experimente. — Breslau: W. Stern, Psychologie der Kindheit und des Jugendalters (3 Std.); Kindespsychologische Übungen f. Vorger. (2 Std.). R. Hönigswald, Übgn. zur Theorie pädagog. Grundbegriffe ($1^1/_2$ Std.). F. W. Kabitz, Soziale und staatsbürgerl. Erziehung (1 Std.); Übg. (Natorps Sozialpädagogik) (1 Std.). — Erlangen: Walter Caspari (theol. Fak.), Allgem. Pädagogik mit besond. Berücksichtigung der Volksschule (4 Std.); katechet. Sem. (2 Std.); pädagog. Prakt. (2 Std.). H. Leser, Geschichte der Pädagogik seit der Renaissance (4 Std.). Pädagog. Übg. (2 Std.). — Frankfurt a. M.: O. Schultze, Psychologie des Denkens und Theorie des wiss. Unterr. (2 Std.); Wille und Persönlichkeit (1 Std.). F. Schumann, Psychologie (4 Std.); exper.-psychol. Prakt. (2 Std.); Wissensch. Arbeiten f. Vorger. (täglich). M. Wertheimer, Völkerpsychologie; psycholog. Anal. hirnpathol. Fälle (1 Std.); Besprechungen (2 Std.). — Freiburg i. Br.: F. Jonas Cohn, Logik und Erkenntnistheorie (4 Std.); psycholog. Pädagogik (2 Std.); psycholog. Arbeiten. — Gießen: H. Siebeck, Didakt. und Methodol. d. Unterrichts (2 Std.). Aug. Messer, Psychologie d. Kindheit u. Jugend (2 Std.). Walt. Kinkel, Kulturpsychologie (1 Std.). Kurt Koffka, exper. Psychologie (4 Std.); Kolloquium (1 Std.); exper.-psycholog. Arbeiten. — Göttingen: G. Elias Müller, Psychologie (4 Std.); exper.-psycholog. Übg. f. Vorger. (m. Katz) (2 Std.); Leitung exper.-psycholog. Arbeiten. Dav. Katz, Fragen der modernen Pädagogik (2 Std.). — Greifswald: J. Rehmke, Konversation über Psychologie (2 Std.): Günther Jakoby, exper. Psychologie (2 Std.). — Halle a. S.: P. Menzer, Übungen über die Probleme d. ästhet. Erziehung (2 Std.). Fel. Krueger, Kursus z. Einführung in d. exper. Psychologie (2 Std.); Anleitg. zu psycholog. u. philosoph. Arbeiten f. Vorger. W. Fries, Allg. Unterrichtslehre (ausgewählte Kap.); Pädagog. Übungen üb. Rousseau (1 Std.); Geschichte der Pädagogik seit d. Ausgange d. Mittelalters (2 Std.); Besichtigungen und Probestunde. — Heidelberg: F. Niebergall (theol. Fak.), Pädagogik (3 Std.); Religionspsychologie (2 Std.); Konfirmation und Konfirmandenunterricht (1 Std.). R. Rohrhurst (theol. Fak.), katechet. Übungen über Lehrstoffe f. d. mittleren Klassen ($1^1/_2$ Std.); Geschichte der bad. Volksschulen. Hans Gruhle (med. Fak.), Psychologie der Arbeit (1 Std.). K. Jaspers, Allg. Psychologie (2 Std.). F. Niebergall (nat.-math. Fak.) Pädagogik in Anwendung auf körperl. Erziehung (1 Std.). O. Cartellieri, Geschichte des Turnwesens u. d. Jugendpflege (2 Std.). Dr. Rissom, Methodik u. Systematik. — Jena: W. Rein, Syst. d. Pädagogik (4 Std.). P. Linke, Psychologie (4 Std.). — Kiel: P. Deussen, Psychologie u. Syst. d. Philosophie (4 Std.). Cay v. Brockdorff, Repetition der Geschichte der Pädagogik (1 Std.). — Königsberg i. Pr.: Narziß Ach, Leitung der psycholog. u. philosoph. Arbeiten (tägl.). — Leipzig: O. Frenzel (theol. Fak.), Psycholog. des Relig.-Unterr. (2 Std.). Sem., katechet. Abt. (Relig.-Unterr. u. rel. Erziehg.) (2 Std.) Prakt.-pädagog. Sem.-Übgn. (2 Std.). W. Wundt, Im Inst. f. exper. Psychol.: a) Lehrkurse (m. Wirth u. Klemm), b) Leitg. selbst. Arbeiten (m. Wirth, Dittrich, Klemm u. Sander). Ed. Spranger, Pädagogik III (3 Std.). Philosoph.-pädagog.



Sem. (Bildungsideale) (1 Std. m., 2 Std. pg.). Em. Jungmann, Geschichte d. gelehrt. Unterr. seit der Reform (2 Std.). Prakt.-pädagog. Sem. (m. Lehmann [Math. u. Nat.] u. Hartmann [f. Franz. u. Engl.] (2 Std.). P. Barth, Geschichte der Pädagog. I (v. d. Renaiss. bis z. Aufklärg. einschl.) (2 Std.). Jul. Wagner, chem. Prakt. f. Lehrer (ganz- u. halbtg.), Didakt. Besprechgn. W. Wirth, Übgn. z. d. psycholog. Maßmethoden (1 Std.). Psychologie, m. exper. Demonstr. (4 Std.) Ottm. Dittrich, Selbst. Arbeiten üb. exper. Phonet. u. Sprachpsycholog. O. Klemm, Einführungskursus z. exper. Psychologie (2 Std.) Völkerpsycholog. Übgn. Selbst. psychol. Arbeiten im Inst.: 2 Abt. (Sinnespsychologie u. Verwandtes) (2 Std.) M. Brahn, Übgn. z. exp. Pädagogik f. Anf. (1 Std.). Übgn. f. Vorger. (schulorganisator. Fragen) (1 Std.). E. Bergmann, Pädagogik Herders, Schillers, Goethes (1 Std.). Christ. Füchtbauer, Pädagog.-physikal. Prakt. Gg. John, Unterr.-Lehre f. Landw.-Lehrer (2 Std.) Theoret.-Sem.-Übgn. (2 Std.). Exper. Vorbereitg. f. d. Unterricht (2 Std.). Unterr.-Erteilg. (3 Std.). Marburg i. H.: Paul Natorp, Allgemeine Pädagogik (3 Std.) Er. Jaensch, Psychologie (4 Std.). Psycholog. Übgn. (2 Std.). Leitung selbst. Untersuchgn. (täglich). München: Jos. Göttler (theol. Fak.), Gesch. d. Pädagogik m. spez. Berücks. d. Entw. d. bayerischen Schulwesens (4 Std.). Didakt. Prakt. (2 Std.). Katechet. Prakt. (m. Mayer) (1 Std.). Event.: pädagog. Sem. (1 Std.) Hans Gudden (med. Fak.), Jugendl. Schwachsinnsformen, Psychosen u. Hilfsschulwesen (1 Std.). W. Specht (med. Fak.), Patholog. Psychologie (ausgew. Kap.) f. Med. u. Psychol. (2 Std.) Neurosenlehre u. Traumdeutung Freud's, f. alle Fak. (1 Std.) Rud. Schneider (med. Fak.), Schulhygiene (2 Std.). M. Isserlin (med. Fak.), Psychotherapie m. bes. Berücks. d. Lehre v. Hypnose, Suggestion u. Psychoanalyse (1 Std.). Th. Gött (med. Fak.), Nervenkrankheiten u. Psychopathol. d. Kindesalters (2 Std.). Die körperl. u. geist. Entw. des Kindes (1 Std.). Rud. Allers (med. Fak.), Allg. Psychopathologie (1 Std.). Clem. Baeumker, Psychologie des Gefühls u. d. Willens, unter Berücks. v. Ästhetik u. Ethik (1 Std.). Osw. Külpe, Psychologie (4 Std.). Experimentelle psychologische Arbeiten f. Vorgerückte (m. Bühler) (2 Std.). Albert Rehm, Theorie u. Praxis d. Erziehg. bei Griechen u. Römern (2 Std.). Fr. W. Foerster, Relig. u. Charakterbildung (2 Std.). Hauptfragen d. Ethik (2 Std.). Pädagog. Sem. (Besprechgn. u. Referate) (2 Std.). E. v. Aster, Kants u. Fichtes Bedeutg. f. d. Geschichte der Ethik u. Pädagogik (1 Std.). Aloys Fischer, Das pädagog. Problem der Gegenwart (1 Std.). Psychologie d. künstler. Schaffens (1 Std.). K. Bühler, Kinderpsychologie (2 Std.). Einführungskursus in die exper. Psychologie (2 Std.). P. Joachimsen, Einführung in d. Methodik u. Technik d. Gesch.-Unterr. (2 Std.). Hans Meyer, Übgn. z. Psychologie d. Aristoteles (1 Std.). Alfr. Brunswig, Psychologie, speziell d. komplexeren Erscheinungen (4 Std.). G. Kafka, Tierpsychologie III (1 Std.). Tierpsycholog. Prakt. (1 Std.) R. Pauli, Sinnespsychologie (als Einltg. in d. exper. Psychologie (1 Std.). Münster i. W.: Er. Becker, Sem. (psycholog. Kolloquium) (m. Goldschmidt) (1 Std.). Jos. Geyser, Psychologie (4 Std.). P. Cauer, Pädagog. Zeit- u. Streitfragen (1 Std.). O. Braun, Gesamtgesch. d. Pädagogik (2 Std.). Einführung in d. Sprachpsychologie (1 Std.). Rostock: Em. Utitz, Einführung in d. Psychologie d. Kindes (1 Std.).



Straßburg: O. Frhr. v. d. Pfordten, Grundlage der Pädagogik (2 Std.). Tübingen: Er. Adickes, Psychologie (4 Std.). Heinr. Spitta, vgld. Psychologie (2 Std.). G. Deuchler, Systematische Pädagogik u. allgem. Didaktik (3 Std.). Vgld. Schulgesetzeskunde (2 Std.). Pädagog. Sem. (Individualit.-Forschg. [2 Std.]); selbst. Arbeiten. Konst. Oesterreich, Relig.-Psychologie (ausgew. Kap.) (1 Std.). Exper.-psycholog. Übungen (2 Std.). Würzburg: Stölzle, Geschichte d. Pädagogik (insbes. d. Neuzeit) (2 Std.); a) Lekt. v. H. Spencer (üb. Erziehg.), b) Referate, c) Anltg. z. wiss. Arbeiten ($1^1/_2$ Std.). K. Marbe, Anltg. z. wiss. (auch pädagog.) Arbeiten (ganztg.). Hamburg: E. Meumann, Exper. Arbeiten (Kinderpsychologie); Schriften z. Psychologie u. Ästhetik d. primitiven Kunst (2 Std.). Dr. Gg. Anschütz, Einf.-Kurs in d. exper. Psychologie u. Pädagogik (2 Std.) Übungen z. Psychologie des Denkens (Sem.) (2 Std.). Übungen (Logik u. Erkenntnistheorie) (m. Kehr). Gg. Sommer, Vererbung psychischer Eigenschaften (1 Std.). E. Bischoff, Physiolog. Arbeiten z. Psychophysik d. Zentralnervensystems (Sem.) (m. Boden) ($1^1/_2$ Std.). Mart. Cua, Anatom. u. physiolog. Grundl. d. Physiologie (Sem.) (2 Std.). E. Grimsehl, Vorlesungen über Unterr.-Physiologie.

Nachrichten. 1. Dr. Aloys Fischer in München, dem Mitgliede unserer Schriftleitung, ist der Titel und Rang des a. o. Professors verliehen worden.

2. Zum Professor der Pädagogik an der neugegründeten Universität Frankfurt a. M. wurde der Stadtschulrat Dr. Julius Ziehen ernannt.

3. Die Berliner Gesellschaft für Rassenhygiene schreibt unter Verdoppelung der Preise auf 800 M und 400 M erneut die Aufgabe aus: „Bringt materielles und soziales Aufsteigen den Familien Gefahren in rassenhygienischer Hinsicht?“ Zeitpunkt der Einsendung ist der 31. Dezember 1915. Auskunft gibt der Schriftsteller der Gesellschaft Dr. G. Heimann, Charlottenburg, Cauerstraße 35.

Literaturbericht.

Neuere hochschulpädagogische Literatur.

Ein Bericht von Aloys Fischer.

Akademische Rundschau. Zeitschrift für das gesamte Hochschulwesen und die akademischen Berufsstände; hrsg. von Baum und Schulze. Leipzig, K. F. Koehler, jährlich 12 Hefte. M. 12 —), jetzt im 3. Jahrgang.

Bericht über die Konferenz über studentisches Wohnungswesen an den Hochschulen des deutschen Sprachgebietes (München, E. Reinhardt 1913.).

Bernheim, Ernst: Die ungenügende Ausdrucksfertigkeit der Studierenden. — Das Persönliche im akademischen Unterricht. (Leipzig 1912. E. Wiegandt.) 74 Seiten. Preis M. 1.50.

Bücher, Karl: Hochschulfragen. (Leipzig, J. Wörner 1912.) M. 7.75.

„ „ Ein Votum zur Dresdener Universitätsfrage. (Leipzig, J. Wörner 1912.)

Burschenschaftliche Bücherei. (Berlin, C. Heymann; bisher 4 Bde.)

Denkschrift betreffend die Regelung der rechtlichen Haltung der Studierenden. Hrsgb. vom freistudentischen Bund. (Leipzig 1913. K. F. Koehler.)

Denkschrift über die Begründung einer Stiftungsuniversität in Frankfurt a. M. (Magistrat Frankfurt a. M. o. J.)



Denkschrift über die Errichtung einer Universität in Hamburg. (Hamburg 1912. Friedrichsen & Co.) M. 2.25.

Eltzbacher, Paul: Die deutsche Auslandshochschule. Ein Organisationsplan. (Berlin 1914. Georg Reimer.) M. 2.—.

Fischer, Aloys: Die Probleme einer akademischen Pädagogik. (Münchener akademische Rundschau. 1913.)

„ „ Akademischer Unterricht und Charakterbildung. (Zeitschrift f. pädag. Psychologie 1913.)

Freideutsche Jugend. (E. Diederichs, Jena 1913.) M. 2.—.

Gutzmer, A.: Bericht über die Tätigkeit des deutschen Ausschusses für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht. (Zeitschrift f. mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht. Berlin und Leipzig 1909.)

Haymann, Franz: Rechtsstudien und praktische Ausbildung der Juristen. (Berlin 1912.)

Hoeber, K.: Das deutsche Universitäts- und Hochschulwesen. (Kempten 1912. Kösel.) M. 1.—.

Horneffer, A.: Der Verfall der Hochschule. (Leipzig, I. Zeitler 1907.)

Kaufmann, K.: Geschichte der deutschen Universitäten. 2 Bde. (Stuttgart, Cotta.) 20 M.

Külpe, Oswald: Psychologie und Medizin. (Leipzig, 1912. Engelmann.)

Knoll und Schwab: Allgemeine Studentenausschüsse. (Cöthen.)

Kühnert, H. u. Kranold, G.: Wege zur Universitätsreform. (München. E. Reinhardt 1913.) M. 1.50.

„ „ Neue Beiträge zur Hochschulreform. (München, E. Reinhardt 1913.)

Kultur der Gegenwart. I. Teil. Darin Paulsen, Friedrich: Das moderne Bildungswesen; die geisteswissenschaftliche Hochschulausbildung; W. v. Dyck: Die naturwissenschaftliche Hochschulausbildung.

Lamprecht, K.: Zwei Reden zur Hochschulreform. (Berlin, 1910 Weidmann.)

v. der Leyen, Friedrich: Deutsche Universität und deutsche Zukunft. (Jena 1907. E. Diederichs.)

Mann, Alfred: Bericht über die erste studentische pädagogische Tagung zu Breslau. (Leipzig 1913. Teubner.)

Paulsen, Friedrich: Gesammelte pädagogische Abhandlungen. Hrsgb. v. E. Spranger. (Stuttgart 1912. Cotta.) 10.50 M.

Schultze, E. Otto: Systematische und kritische Selbständigkeit als Ziel von Studium und Unterricht (erschienen als Bd. V des „Pädagogium“. Leipzig und Berlin, J. Klinkhardt 1914.) 253 Seiten, geb. 6.20 M.

Spranger, Eduard: Wandlungen im Wesen der Universität seit 100 Jahren. (Leipzig 1912. E. Wiegandt.) Preis M. 1.50.

Schulze-Ssymank: Das deutsche Studententum von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. (Leipzig 1910. Voigtländer.) M. 9.—.

Stern, W.: Der Student und die pädagogischen Bestrebungen der Gegenwart. (Teubner 1913.)

Studentenbibliothek, hrsgb. vom Sekretariat sozialer Studentenarbeit. (München-Gladbach.)

Universität und Schule. Vorträge von Klein, Wendland, Harnak, Brandl. (Leipzig, Teubner.)

Verhandlungen des deutschen Hochschullehrertages (bis jetzt 1. u. 2. bei K. Trübner, Straßburg, 3. u. 4. bei E. Avenarius, Leipzig, 5. im Verlag des Vereins deutscher Hochschullehrer, Leipzig 1914.)

Vorbildung zum Studium in der philosophischen Fakultät. Denkschrift der philosophischen Fakultät der Universität Göttingen. (Leipzig und Berlin 1914.)

Wantig: Zur Reform der deutschen Universitäten. (Berlin, Verlag d. Grenzboten 1911.)

Wundt, Wilhelm: Festrede beim Jubiläum der Universität Leipzig.

Wyneken, G.: Schule und Jugendkultur. (Jena 1912. E. Diederichs.)



Zeitschrift f. Hochschulpädagogik. Vierteljahrsschrift, hrsgb. v. H. Schmidkunz. (Leipzig, F. Koehler; jetzt im 6. Jahrgang.)
Ziegler, Theobald: Über Universitäten und Universitätsstudium. (Teubner: Aus Kultur und Geisteswelt.)
„ „ Der deutsche Student. (Leipzig 1912. Göschen.)
Julius Ziehen: Aus der Studienzeit. Ein Quellenbuch zur Geschichte des deutschen Universitätsunterrichts in der neueren Zeit aus autobiographischen Zeugnissen. (Berlin 1912. Weidmannsche Buchhandlung.) XVI u. 542 Seiten. Preis M. 10.—.

Die prinzipielle pädagogische Betrachtung der Universität hat ein merkwürdiges Schicksal. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts fließt aus dem kräftigen Selbstbewußtsein der Universität immer von neuem der Antrieb, die Aufgaben und Organisationsformen der Hochschule durchzudenken, die Methode des akademischen Lehrens und Lernens sowohl fortschreitend zu erkennen wie zu verbessern, regt sich in der Studentenschaft wie in der ganzen akademischen Lebensgemeinschaft eine in vielen Bewegungen, Erscheinungen und Einrichtungen sich gestaltende Gesinnung, die man nicht anders als mit pädagogischen Kategorien fassen kann, einerlei ob man nun den Gedanken Selbsterziehung oder den nationalen in den Vordergrund schob, oder noch umfassender das Wesen der Bildung als Zielpunkt für die Orientierung über die Hochschule herausarbeitete. Es ist ein Verdienst E. Sprangers, Otto Brauns und anderer, daß sie uns heute W. v. Humboldts, Schleiermachers, Steffens, Fichtes Anschauungen über Wesen und Aufgabe der Universität, Schellings Gedanken über die Methode des akademischen Studiums und andere Hauptwerke aus dieser ersten Blütezeit einer Hochschulpädagogik wieder zugänglich gemacht haben; ich möchte den Wunsch aussprechen, daß bald noch einige gute Arbeiten weniger großer Geister dieser Zeit ebenfalls die Aufmerksamkeit der Historiker finden mögen.

Während der ganzen zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts hat sich der innere Betrieb der Hochschule einschneidend gewandelt, sind ganz neue Hochschulformen neben die alte Universität getreten, wurden erstaunliche organisatorische Arbeiten geleistet, teilweise auch noch didaktische Einrichtungen — Seminare, Universitätsinstitute, das Übungswesen — geschaffen mit einer oft vorzüglichen Zweckmäßigkeit — alles das, ohne daß man den Erziehungsgedanken auch nur in der Form des Bildungsgedankens ausdrücklich mit der Hochschule in Zusammenhang brachte, ja in Zusammenhang zu bringen wagte, ohne daß man das Pädagogische, das doch unvermeidlich auch in der Organisation von Forschung und Lehre steckte, zu prinzipiellem Durchdenken heraushob. Es gab ja im Rahmen der Universität keine Pädagogik, und ihr Wissenschaftscharakter wurde — weniger mit Gründen, als aus Vorurteilen und Schwächebewußtsein — bestritten.

Erst an der Wende zum 20. Jahrhundert und namentlich in den letzten Jahren forderte die Not das Recht pädagogischer Überlegungen auch für die Hochschulen. Es ist noch nicht lange her, seit man das Wort Hochschule ebenso gerne hört und sagt wie „Universität", und viele Angehörige akademischer Kreise glauben sich heute noch degradiert, wenn man an die pädagogischen Aufgaben ihres Amtes erinnert, den Schulcharakter der höchsten Bildungsstätten der Nation nicht übersehen wissen will. Erst recht mußten Name und Sache der Hochschulpädagogik Verachtung und Widerstand durchmachen, ehe sie Duldung fanden — denn von Wohlwollen und Förderung derselben kann ja auch heute noch nicht die Rede sein. Es muß Hans Schmidkunz als ein großes Verdienst angerechnet werden, daß er als erster mit der Prägung des Namens zugleich eine Skizze der Aufgaben der Hochschulpädagogik geschaffen hat, daß er an ihrer Idee und Möglichkeit inmitten der ablehnenden Gleichgültigkeit festhielt, nicht müde wurde, für sie Freunde zu werben, bis schließlich eine Wandlung im Schicksal der Universitäten, die Gründung reiner Forschungsinstitute über ihnen, dem Gedanken der pädagogischen Aufgaben und Pflichten der hohen Schulen mehr Nachdruck verlieh und in akademischen Kreisen sozusagen populärer machte. Eine Gesellschaft für Hochschulpädagogik entstand; ihre Kongresse in Berlin 1910, München 1911 und Leipzig 1912 bedeuteten eine Verständigung über die Unterrichts- und Erziehungsaufgaben der hohen Schulen unter



den Bedingungen der Gegenwart; ihre Zeitschrift wirkte für die Verbreitung dieser Gedanken in immer weiteren Kreisen. Die ersten Jahrgänge dieser Zeitschrift besitzen heute schon den Wert von Quellenwerken, besonders durch die Sammlung der neu auftauchenden, bei der Ungunst der Zeitstimmung oft weit verstreuten literarischen Beiträge zu hochschulpädagogischen Problemen. Leider reichen die Mittel noch nicht zu, der Zeitschrift Form und Umfang zu sichern, wie sie für die Sache, in deren Dienst sie wirkt, erforderlich wäre. Der von H. Schmidkunz redigierte fortlaufende Bericht über hochschulpädagogische Literatur bildet den Hauptinhalt der neuesten, seit Januar 1913 verkleinerten Jahrgänge. Wer eingehend über ein Detailproblem oder über die Grundfragen der Hochschulpädagogik sich informieren will und nach literarischen Hilfsmitteln Umschau hält, dem werden die Aufzeichnungen des für seinen Gedanken unermüdlich sammelnden Autors unentbehrliche Dienste leisten.

Der hochschulpädagogische Gedanke hat inzwischen auch in andern pädagogischen Zeitschriften Eingang gefunden, nicht immer freudig begrüßt, und natürlich in sehr wechselndem Umfang. Besonders hebe ich hervor: Die „Akademische Rundschau“, Zeitschrift für das gesamte Hochschulwesen und die akademischen Berufsstände (F. Koehler, Leipzig, jährlich 12 Hefte zum Preis von M. 12.—.) Sie hat auch den Grundgedanken der akademischen Pädagogik Raum gewährt, neben den Lohnfragen der akademischen Berufsstände, den Personalien, der Universitätspolitik. Ich hebe aus dem ersten, im September 1913 vollendeten Jahrgang die Abhandlungen von Lamprecht (Die Zukunft der Universitäten), Ssymank (Die moderne Studentenschaft), Dammann (Die Lehrtätigkeit der Privatdozenten), Felix Behrend (Student und Studentenschaft), O. Braun (Hochschulpädagogik vor 100 Jahren; Vorlesung oder Seminar?), H. Kühnert (Universität und Settlement), Aus dem englischen Universitätsleben), K. Amira (Zur Reform der Doktorpromotion) hervor, die alle entweder einen ausgesprochen pädagogischen Inhalt oder wenigstens eine pädagogische Tendenz haben und die Wirkung der Universität als einer Bildungsanstalt klarstellen, vertiefen, ausbauen wollen. Im gleichen Sinne arbeiten die Erhebungen über das juristische Studium, deren Plan mitgeteilt und ausführlich erläutert wird, über die soziale Lage der Studentenschaft, über das Studentenrecht. Für den älteren Jüngling ist ja die Erziehung eine vorzugsweise indirekte, deshalb wohnt den Lebensbedingungen, dem Recht, unter dem er steht, eine erhöhte pädagogische Bedeutung inne. Im Jahrgang 1914 wurde die Frage der Neugründung von Universitäten ausführlich von mehreren Autoren verhandelt Studentenfragen, aktuelle Vorgänge (ich erinnere an den Streit um die Doktorpromotion der Studierenden der Zahnheilkunde) vielseitig geklärt, und in den letzten Heften der Krieg als Erlebnis der akademischen Jugend in den Mittelpunkt gestellt. Die „Zeitschrift für Hochschulpädagogik“ und die „Akademische Rundschau“ zusammen sind heute in der Lage und zureichend, als periodische Organe den Fragen der akademischen Pädagogik zu dienen; ihre Verbreitung bei allen, die an der Hochschule als einer Bildungsstätte ein Interesse haben, ist dringend wünschenswert; dann wird auch ihr Ausbau nicht mehr in Frage gestellt werden können.

Wenn ich mich, nach dieser Vorbemerkung über die Zeitschriften für Hochschulpädagogik anschicke, aus der Literatur der letzten Jahre einige Werke herauszuheben, in der Hoffnung, dadurch Neugierde zu erregen, so möchte ich mit einer Unterscheidung, die ich mir selber zurechtgelegt habe, die Gesamtheit der literarischen Äußerungen einteilen in solche zur Geschichte des Hochschulwesens, mit Einschluß der Orientierung über die gegenwärtigen Hochschulverhältnisse und das Universitätswesens des Auslandes, in solche zur jetzt sei es geforderten, sei es im Gang befindlichen Hochschulreform, in solche zur Methodik des akademischen Studiums und solche zur Frage der Hochschule als einer Stätte der Charakterbildung oder der akademischen Erziehung im engeren Sinn.

Wenn ich von Werken zur Geschichte der Hochschulen spreche, so habe ich dabei nur solche im Auge, die eben das didaktische und pädagogische Wirken der Universitäten geschichtlich untersuchen, nicht etwa Gründungsgeschichte, äußere Schicksale, Verfassung und andere nicht direkt der pädagogischen Arbeit dienst-



bare Seiten zur Hauptsache machen. Von solchen allgemeinen Geschichten der Universitäten müssen Paulsens, Denifles und Kaufmanns Arbeiten auch von dem studiert werden, der sich Klarheit darüber verschaffen will, wie weit die Hochschule in verschiedenen Zeiten sich ihrer pädagogischen Aufgaben bewußt gewesen ist, durch welche Einrichtungen sie Unterrichtsanstalt war. Nur ein Buch, das Julius Ziehen unter dem Titel „Aus der Studienzeit" herausgab, setzt sich ausdrücklich das Ziel, Quellenstellen zur Geschichte des Universitätsunterrichts zu sammeln. Aus der neueren Zeit, namentlich aus dem 19. Jahrhundert, wird sorgfältig gesammelt, was spätere führende Geister, meist selbst wieder akademische Lehrer, über die Unterrichts- und Erziehungsfaktoren ihrer akademischen Studienzeit aufgezeichnet haben. Die Vertreter der Geisteswissenschaften: Theologen, Juristen, Historiker Philologen, Geographen überwiegen zwar; das hängt mit dem gewählten Zeitraum zusammen; Mathematiker, Naturforscher und Ärzte könnten in der allerneuesten Zeit mehr von den für ihre Wissenschaften geschaffenen Bildungseinrichtungen, von der akademischen Didaktik ihrer Fächer und von dem Bildungswert des Studiums derselben erzählen, als noch in den achtziger Jahren. Unter den katholischen Theologen vermisse ich ungern Hettinger, der wiederholt sowohl berichtend wie kritisch über die römische Ausbildung der Theologen sich geäußert hat. Aber man kann ja über die Gesichtspunkte der Auswahl verschieden denken, und bei dem Charakter eines Quellenbuches kann es sich nur um Auswahl sowohl der Persönlichkeiten wie der Zeugnisse handeln. Schade finde ich, daß der Autor, der in der Auswahl Blick für die pädagogischen Probleme bekundet, nicht eine prinzipielle Zusammenfassung seiner Ergebnisse versucht und sie in das in den allgemeinen Zügen ja bekannte Bild der neuzeitlichen Universitätsentwicklung an der entsprechenden Stelle einfügt. Aber vielleicht greife ich damit einem weiteren Plan vor.

In gewissem Sinn zur geschichtlichen Orientierung gehören die Arbeiten, die den Studenten führerartig mit den bestehenden Verhältnissen vertraut machen, wie Höber, oder die Ausführungen von Paulsen, Lexis, Dyck im I. Teil des Sammelwerks über die Grundlagen der Kultur der Gegenwart. Th. Ziegler und vor allem E. Spranger in seiner Rede „Wandlungen im Wesen der Universitäten seit 100 Jahren" leiten an, das Bestehende als geworden und doch prinzipiell, unter höchsten allgemeinen Gesichtspunkten zu verstehen. Sprangers Charakteristik der gegenwärtigen Lage und Aufgabe der Hochschulen ist gleichbedeutend mit einer programmatischen Forderung der Sonderung und schärferen Herausarbeitung der von den verschiedenen Zwecken feinfühlig angepaßten Methoden der akademischen Unterweisung und verschieden aufgebauten Gängen des akademischen Studiums.

Ist das Erträgnis der Arbeiten zur Geschichte und heutigen Organisation der Hochschulen unter pädagogischem Gesichtspunkt gering, so ist das der Literatur zur Hochschulreform ein bedeutendes. Freilich, die Ausführungen über die Stellung der verschiedenen Kategorien akademischer Lehrer, wie sie namentlich auf den Verhandlungen der deutschen Hochschullehrertage zum Ausdruck kommen, die Debatte für und gegen die Gründung neuer Universitäten bzw. neuer Hochschultypen (man denke an das Projekt der Auslandshochschule), lassen fast durchweg den pädagogischen Gesichtspunkt vermissen; aber daß überhaupt Reformfragen auftauchen, ist ein erfreuliches Zeichen für die Selbstbesinnung und das Leben der Hochschulen. Man kann nicht scharf genug trennen zwischen Hochschulpädagogik und Hochschulreform; die Hochschulpädagogik ist Teil einer theoretischen Disziplin; sie will das Lehren und Lernen von Wissenschaft und Kunst prinzipiell begreifen, in seinen Grundlagen, Formen und Unterschieden vom Bildungswesen für Kinder und Jugendliche; die für Hochschulreform eintretenden Männer wollen nicht selten von Hochschulpädagogik gar nichts wissen; aber ihr eigenes Tun, nämlich die Kritik der bestehenden Verhältnisse und ihre Vorschläge für Änderungen derselben, beruht doch unverkennbar auf einer bestimmten, meist nur nicht ausdrücklich zugestandenen pädagogischen Meinung. Als erster, sehr anfechtbarer Versuch einer Zusammenfassung mag Kranold-Kühnert dienen.

Den reichsten Gewinn hat die Hochschuldidaktik zu verzeichnen; bemerkenswerte Vorschläge über die Änderung des Vorlesungswesens, des Prüfungswesens,



über die Ausgabe von Lehrplänen und Studienführer liegen vor; fast überall wird eine scharfe Unterscheidung gefordert von streng geschlossenen Fachvorlesungen für Fachleute, genauer gesagt: von Vorlesungen zur Ausbildung künftiger Forscher eines Gebietes und von Vorlesungen für die Nutzanwendung in der Praxis der akademischen Berufe; für Juristen, Oberlehrer, Theologen wird in der Tat ein derartiger Wandel in der Gestaltung des Vorlesungswesens eine akademische Lebensfrage, auch dem Universitätsunterricht konnten einzelne Gruppen den Vorwurf nicht ersparen, daß er lebensfern sei. Ebenso erfreulich ist die Übereinstimmung der Meinungen über das Übungs- und Seminarwesen. Für einzelne Wissenschaften z. B. die Psychologie wird ein neuer Anschluß in dem traditionellen Bau der Fakultäten gesucht; allgemeine pädagogische Zeitgedanken dringen auch in die Hochschuldidaktik ein, so das (richtig verstandene) Arbeitsschulprinzip, die Idee des freien Lehrgespräches an Stelle der einseitigen Vorlesung, wie der erst bei größerer Reife der Studenten wissenschaftlich ergiebigen Übungen. Es ist ein großer Fortschritt, daß wenigstens methodische, didaktische, organisatorische Einzelfragen aus dem Hochschulunterricht nicht mehr über die Achsel angesehen werden. Eine Gesamtdarstellung der akademischen Didaktik besitzen wir freilich noch nicht, die Einleitung von Schmidkunz ist deshalb immer noch nicht veraltet. Freilich halte ich es nicht nur für notwendig und wünschenswert, sondern auch für möglich, über die Betrachtung, Kritik und Reform der Einzelheiten hinauszukommen und die allgemeine Leitlinien über Arten und Formen der Vorlesung, der Seminarübung, die Didaktik des freien Vortrags, seiner Vorbereitung und Nachbereitung, die allgemeinen, aus den Zielen der Hochschule geschöpften Gesichtspunkte für Stoffauswahl, Stoffverteilung, Fachstudienpläne und Hilfsmittel des akademischen Unterrichts festzulegen. Otto Schulze, der an der neugegründeten Frankfurter Universität neben Psychologie vorzugsweise die Pädagogik vertritt, hat mit dem V. Bd. des von O. Meßmer und E. Meumann hrsgb. Pädagogium soeben eine Arbeit vorgelegt, die mir der beachtenswerteste Versuch in dieser Richtung scheint. Als „kritische und systematische Selbständigkeit" bezeichnet er das Bildungsziel der Hochschule, und zeigt dann, welche Schwierigkeiten der Bildungszustand der akademischen Anfänger diesem Ziel bietet; wie, durch welche von dem Unterschied der Disziplinen wenig berührte, formale Seiten des akademischen Lehrverfahrens diese Schwierigkeiten nach und nach gehoben werden können. Ich halte seine Ausführungen für so wertvoll und beachtenswert, daß ich, da im Sammel bericht nicht Raum genug ist, sie nächstens in ausführlicher Einzelbesprechung würdigen werde. Hier sei wenigstens der Kerngedanke hervorgehoben: akademischer Unterricht bezweckt die Ausbildung des wissenschaftlichen Denkens und im wissenschaftlichen Denken; mag es sich um die höchste Entfaltung in der selbständigen Forschung handeln (Ausbildung von Forschern), oder um die nicht weniger wichtige der wissenschaftlichen Denkfähigkeit im Dienste der Lebens- und Kulturaufgaben, im Sinne der Anwendung der Wissenschaft auf die Gestaltung von Staat und Gesellschaft, Wirtschaft und Verkehr, der sittlichen Lebensführung und des Genusses usw. (Ausbildung der Geistlichen, Lehrer, Ärzte, praktischen Juristen, Verwaltungsbeamten usw.) Die akademische Didaktik muß also — nötigenfalls ohne Rücksicht auf das Herkommen — basiert werden auf den psychologischen Prozeß der Gedankenbildung und des Aufbaus von Gedankenzusammenhängen. Der Prozeß der wissenschaftlichen Gedankenbildung von Problembewußtsein und Fragestellung bis zur Verarbeitung der Einzelresultate in einer Systematik ist in den Grundzügen der gleiche, um welche Wissenschaft es sich auch handeln mag; sie differieren in den Methoden der Materialbeschaffung. Deshalb gibt es in der Tat eine allgemeine akademische Didaktik. Ich behalte mir vor, diesen Grundgedanken weiter zu verfolgen, seine Begründungen und Verdeutlichungen zu prüfen; aber ich hielt mich verpflichtet, in diesem Zusammenhang bereits auf das Werk aufmerksam zu machen.

Ein nicht unbeträchtlicher Teil der hochschuldidaktischen Literatur sind die Studienführer, die (kleinen und großen, billigen und teuren) Bücher mit dem Titel „Wie studiert man ...?" Jch lasse diese Literatur unberücksichtigt, nicht, weil



es keine guten Werke darunter gäbe — die Arbeiten von Crusius, v. d. Leyen, Brentano, S. Hellmann, die die Münchener freie Studentenschaft herausgab, sind Muster — aber sie sind entweder so lokal und fachlich zugeschnitten, daß nur die größte Kenntnis des speziellen Didaktikers ihnen gerecht werden kann, oder so schlecht, daß ihre Erwähnung unverdient wäre. So mag dies ganze Kapitel nur genannt sein als Beweis, daß akademische Didaktik notwendig war und möglich ist.

Bei der heute herrschenden Auffassung von Pädagogik ist es nicht verwunderlich, daß der akademische Zweig sich auch um das Subjekt und das Objekt des Hochschulunterrichts und der Hochschulerziehung kümmert, um den Studenten und den akademischen Lehrer. Die Literatur über den Studenten ist reichhaltig, neuestes wird sie auch durch solche von Studenten über sich und ihren Stand vermehrt. Die mehr geschichtlichen Werke (von Schulze-Ssymank u. andern) scheiden hier ebenso aus wie die bloßen Orientierungen über die heutige Zusammensetzung. Bernheim legt Mängel der Vorbildung und der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit der Studenten bloß; bei Th. Ziegler und dem feinen Wilhelm Münch (in dessen „Zukunftspädagogik") werden Gesamtbilder des Studenten gezeichnet, in denen freilich Züge des Studenten, wie er ist, durchschnittlich ist, gemischt sind mit solchen, wie er sein könnte, sollte (zuweilen auch ist). Die zahlreichen Schriften der Studenten selber über sich, ihr Leben und Wollen sind höchst ungleichwertig; im ganzen ist aber das Streben der Studentenschaft, von dem diese ihre Literatur Zeugnis ablegt, ein redliches und hohes; die Jugendbewegung, von der in der letzten Zeit so viel die Rede war, ist in ihrem Kern Studentenbewegung; Arbeit um ein neues Studentenideal, eine andere als die traditionelle Geselligkeit, um eine tiefere Teilnahme an den Problemen des sozialen Lebens und eine Reorganisation des äußeren Rahmens studentischen Lebens. Von verschiedenen Ausgangspunkten her, teilweise auch in verschiedener Absicht orientieren darüber die Programmreden in der Festschrift „Freideutsche Jugend", die Berichte der Studententagungen für die Reform des Wohnungswesens, die Settlementsbewegung, die freistudentische Idee, die Schriften des Sekretariats für soziale Studentenarbeit, die burschenschaftliche Bibliothek. Trotz des Reichtums der Literatur — die rein empirische Kenntnis des Durchschnitts der Studenten nach Abstammung, Vorbildung, Charakter, Begabung und Interesse, nach Lebenshaltung und Arbeitsweise ist noch sehr mangelhaft; daher die Überraschung, die uns die Prager Enquete über das Wohnungswesen, die viel bekrittelte Neissersche Statistik über das Geschlechtsleben der Studenten, brachte; ich bin überzeugt, daß uns Erhebungen über andere Punkte nicht geringere Überraschungen bringen würden, etwa Erhebungen über die von Bernheim aus seiner Erfahrung belegte mangelhafte Ausdrucksweise der Studenten, über den „Geschmack" der Studentenschaft in Kleidung und Wohnung, über die ethischen Ideale, die politischen Ansichten und politische Arbeit der Studenten. Selbst ganz spezialisierte Untersuchungen über einzelne Studentengruppen — am besten kennen wir die Mediziner — fehlen noch in der wünschenswerten Ausdehnung und wissenschaftlichen Durcharbeitung.

Über den akademischen Lehrer, seine Stellung und Vorbildung, die Verhältnisse seiner Berufung, auch über die Frage seiner pädagogischen Wirksamkeit geben eine männlich offene Aussprache die Verhandlungen der „Professorengewerkschaft". Leider ist das Vorurteil gegen das Wort Pädagogik noch so stark, daß eine sachliche Analyse und rein wissenschaftliche Besinnung auf die Grundlagen und Formen des akademischen Lehrens immer noch unter der Befürchtung einer unbefugten Bevormundung, Kontrolle oder gar dem einer Einschränkung der persönlichen Lehrfreiheit leidet; diejenigen, die für Hochschulpädagogik als Teildisziplin der Pädagogik eintreten, wollen keinem jetzigen und künftigen Dozenten das Recht schmälern, es so dumm oder klug zu machen, wie er will; das höhnende Wort von Privatdozentenseminaren zeugt nur von Unverständnis oder Übelwollen. Die akademische Pädagogik will nur das vorhandene akademische Lehren und Lernen prinzipiell begreifen, studieren, wie es geworden ist und sich heute vollzieht, und es vom Standpunkt der Idee eines richtigen Unterrichts würdigen. Dazu gehört der Vergleich der didaktischen Verfahren, die Ermittlung der Erfolge; kein Mensch denkt daran, Erwachsene „belehren", gar bevormunden zu wollen, wenn sie nicht selbst das Bewußtsein haben,



daß auch die Lehr- und Prüfungstätigkeit etwas ist, das sorgfältig durchdacht und allmählich erworben werden muß.

Am wenigsten wagt sich die Literatur an das Problem der Erziehung, der Charakterbildung auf akademischer Stufe. Das ist verständlich: man ist gewöhnt, die Erziehung mit der Maturitätsprüfung abgeschlossen zu denken, die Fragen der Selbsterziehung — um die es sich im wesentlichen noch handeln kann, sind überdies äußerst verwickelt. Nur die Wohlfahrtseinrichtungen für Studenten, die Aufklärung über spezifische Gefahren des Studentenlebens und die Beratung der Studenten haben als erzieherische Faktoren Würdigung und Ausbau gefunden. Ich hoffe, daß die großen hier liegenden Probleme ihre volle Behandlung erfahren, wenn es auf akademischer Höhe nicht mehr als Schande empfunden wird, sich selbst zu erziehen und über Erziehungsfragen nachzudenken.

Die pädagogisch-psychologischen Arbeiten aus dem Institute des Leipziger Lehrervereins.

Es ist ein bleibendes wissenschaftliches Verdienst der Lehrerschaft, daß sie, als die berufenen Kreise versagten, aus eigener Kraft der jungen empirisch forschenden Pädagogik gut ausgestattete Arbeitsstätten schuf. Voran ging — wie auch auf manch anderen Gebieten pädagogischer Bewegungen — der Leipziger Lehrerverein: er gründete im Mai 1906 das erste deutsche Institut für experimentelle Pädagogik. Ein kleiner Teil von dem, was seither hier an Forschung und Lehre geleistet worden ist, liegt in dem bei Alfred Hahn erschienenen „Psychologisch-pädagogischen Arbeiten“ vor, die von keinem geringeren als Wilhelm Wundt in folgender Weise beurteilt werden:

> „Die Veröffentlichungen lassen erkennen, daß das Institut trefflich geleitet ist und in durchaus besonnener und streng wissenschaftlicher Weise die Aufgabe, die es sich gestellt, die Lehrerwelt Leipzigs und dann weiterhin ganz Sachsens in die Anschauungen und Methoden der neueren experimentellen Pädagogik einzuführen, zu lösen versucht. Die vortrefflichen Arbeiten zeigen deutlich, wie fruchtbringend eine Arbeitsteilung sein kann, wenn sich der Praktiker ebenso sehr der Notwendigkeit einer soliden theoretischen Grundlage bewußt ist, wie der Theoretiker seinerseits den Blick auf das Ganze und auf den Zusammenhang der Gebiete richten sollte“.

Im folgenden ist eine kurze Inhaltsangabe der bisher erschienenen Bände gegeben; die ausführlichen Besprechungen der einzelnen Arbeiten, soweit sie in dieser Zeitschrift nicht schon gegeben wurden, verzögern sich, da die Berichterstatter im Felde stehen.

I. Band. 1910. XII, 208 S. 7 M.

In einem Vorwort gibt P. Schlager einen Überblick über die Gründung und Entwicklung des Instituts. Es folgt eine Abhandlung des Institutsleiters Privatdozenten Dr. M. Brahn über experimentelle Pädagogik. Die Arbeit von R. Lindner befaßt sich mit der Umgestaltung des ersten Sprachunterrichts der Taubstummen auf Grund eingehender statistischer und experimenteller Untersuchungen. Dr. F. Freemann bringt auf Grund umfangreicher Untersuchungen an Erwachsenen und Kindern einen Beitrag zur Psychologie der Aufmerksamkeit und der numerischen Apperzeption. Im Zusammenhang damit stehen die Ausführungen vom früheren Assistenten des Instituts Dr. G. Deuchler, der das von ihm erfundene und bei der Freemannschen Arbeit benutzte Pendeltachistoskop beschreibt. Der Begründer des Instituts R. Schulze gibt am Schlusse des Bandes eine eingehende Beschreibung der von ihm konstruierten Apparate: Federkymographion, Gedächtnisapparat und Chronoskop mit polarisiertem Magneten, durch dessen Wirkungsweise die Technik der exakten psychischen Zeitmessung wesentlich vereinfacht wird.



II. Band. 1911. IV, 204 S. 11 M.

L. W. Jones untersucht zunächst, wie sich die Empfindlichkeit für einfache Farbenwahrnehmungen bei Knaben und Mädchen vom 5. bis 15. Lebensjahre entwickelt. Es ist hier das erstemal versucht worden, nach exakten Methoden die für die Kunstpädagogik so wichtige Frage der Entwickung der Farbenempfindungen zu untersuchen, und die Ergebnisse sind über alle Erwartungen eindeutig ausgefallen. St. Watkins befaßt sich mit den Beziehungen der Intelligenz der Schüler zum unmittelbaren und dauernden Behalten. Die Arbeit ist für den Lehrer wichtig. weil sie neben den eigenen Ergebnissen auch eine umfangreiche Übersicht über die deutsche und englisch-amerikanische Literatur zur Frage der Begabungsuntersuchungen der Kinder bringt. An Erwachsenen und Kindern weist R. Block durch interessante Versuche die Brauchbarkeit des Ergographen zu Ermüdungsmessungen nach. A. Zieler untersucht, wie sich die körperlichen Leistungen der Kinder einer Dorfschule an den verschiedenen Tageszeiten durch Einwirkung des Schulunterrichts verändern.

III. Band. 1912. Mit zahlreichen Abbildungen und Tabellen. 252 S. 10 M.
P. Bader, Die Wirkung der Frage.

In Anlehnung an die Methode der Assoziationsversuche geht P. Bader der Wirkung der Frage auf das Bewußtsein nach. Es wurde die Zeit bis zum ersten Auftreten eines assoziierten Wortes gemessen und die Qualität der Assoziation eingehend analysiert. Dabei ließ er die Assoziationen unter der Einwirkung von sachlich anschaulichen und logisch abstrakten Fragen auftreten. Sind die Untersuchungen auch zunächst mit Erwachsenen ausgeführt worden, so lassen doch die reichen Ergebnisse auch Schlüsse auf das kindliche Seelenleben zu.

IV. Band. 1. Heft. 1913. 100 S. 3,80 M.

Die Beiträge der Veröffentlichungen dieses IV. Bandes sind ebenfalls experimenteller Natur. Die Ergebnisse wurden durchgehends an Kindern und zum Zwecke einer Kontrolle nebenbei noch an Erwachsenen gewonnen.

Pintner untersuchte das Verhalten der Aufmerksamkeit beim Lesen langer Wörter und beim Reagieren. Mit Hilfe des Deuchlerschen Pendeltachistoskopes projizierte er mehrsilbige Wörter auf einen Leinwandschirm. Er fand, daß es zwei Arten von Lesern gibt, einen fluktuierenden Typ, der fast regelmäßig schon bei der ersten Darbietung ein Wortganzes, wenn auch oft falsch, auffaßt, und einen fixierenden Typ. Die letzteren Versuchspersonen erhaschen nur wenige Elemente des Wortes, diese aber meist richtig. Die erste Gruppe läßt die Aufmerksamkeit über die ganze Länge des Reizwortes schweifen, die zweite bleibt an einem Punkte haften. Es besteht nun ein gewisser Zusammenhang zwischen diesen Lesetypen und den muskulären und sensoriellen Reaktionen.

Piorkowski benutzte die Masselonsche Kombinationsmethode zu einer Prüfung der Intelligenz der Schulkinder. Drei zugerufene Worte mußten in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht werden.

Einen kurzen Vorbericht einer großzügig angelegten Blutuntersuchung an Leipziger Schulkindern gibt der 1. Vorsitzende des Instituts Osw. Meyrich. Er zeigt darin unter anderem die Abhängigkeit der turnerischen Leistungen von der Blutbeschaffenheit.

IV. Band. 2. Heft. 1913. 115 S. 3,80 M.

In die Gruppe der Korrelationsuntersuchungen gehört die Arbeit von P. Struve, über die Beziehungen zwischen Intelligenz, körperlicher Entwickeltheit und Ermüdbarkeit. Aus ihr geht hervor, daß die körperliche Verfassung des Kindes für seine geistige Betätigung wohl von Bedeutung ist, daß daneben aber noch rein psychische Momente in Frage kommen, die eine Leistung bedingen. Ihnen mit Hilfe der Korrelationsmethode weiter nachzugehen, scheint nach Struve sehr wohl möglich.

Eine weitere Arbeit von T. Markarianz liefert Beiträge zur Methodik der Arbeits- und Ermüdungsmessungen.



Der Assistent Dr. J. Handrick beginnt mit der Beschreibung der in der experimentellen Psychologie und Pädagogik am häufigsten gebrauchten Apparate und gibt ältere und neuere Tachistoskope in den Grundzügen ihrer Bauart an.

V. Band. 1. Heft. 1914. 130 S. 4,20 M.

W. Kobelt hat die vor längerer Zeit im Institut des Leipziger Lehrervereins begonnene große Untersuchung über den Farbensinn der Kinder fortgesetzt. Mit Aufwendung bedeutender Mühen ist es ihm gelungen, die bei derartigen Untersuchungen bei Erwachsenen bisher benutzten Apparate auch für Kinderuntersuchungen technisch so zu vervollkommnen, daß die Arbeit einwandfrei genannt werden muß. Die allgemeinen Resultate sind besonders für den modernen Zeichenunterricht von Bedeutung, indem sie die vielfach falschen, aber verbreiteten Meinungen über die Entwicklungsfähigkeit des kindlichen Farbensinns durch empirisch gefundene Tatsachen korrigieren.

Einem nicht minder bedeutsamen Problem der Pädagogik galt die Untersuchung E. Siebenhaars, der zum ersten Male versucht hat, die Frage der Übung mit der Reaktionsmethode zu erforschen. Wie entwickelt sich die Einübung einer Leistung, zu der das Kind keine natürliche Beanlagung mitbringt; wie lange hält diese Übung an; wie macht sich der Einfluß einer entgegenstehenden Beanlagung bemerkbar?

Der Assistent Dr. J. Handrick führt seine im zweiten Hefte des IV. Bandes begonnene Apparatenbesprechung weiter. Es werden an der Hand vieler Abbildungen die wichtigsten Ergographen und Dynamometer in ihrem Bau und ihrer Arbeitsweise erläutert.

V. Band. 2. Heft. 1914. 120 S. 4 M.

Zur Aufklärung der Beziehungen zwischen physischen und psychischen Vorgängen liefert die Arbeit O. Meyrichs einen Beitrag. Er hat in der Blutbeschaffenheit und vornehmlich im Hämoglobingehalt einen brauchbaren Indikator zur Beurteilung der Leistungsfähigkeit des menschlichen Organismus gefunden. Seine Arbeit bietet auch großes soziales Interesse, indem sie die weite Verbreitung der Blutarmut in der Großstadt zeigt. Der Mediziner wie der Pädagog werden in ihr viele Anregungen finden.

Im Anschluß daran deckt Georg Schierack bedeutsame Beziehungen zwischen Blutarmut und geistiger Arbeit bei Kindern auf. Sch.

Einzelbesprechungen und Berichte.

Dr. F. Debo, Direktor der Oberrealschule mit Realgymnasium in Baden-Baden, Leitfaden zur Einführung in die Philosophie für höhere Schulen. Leipzig 1913. Verlag von G. Freytag. 46 S. 0,90 M.

Das anspruchslose Heft will nicht mehr sein als ein Unterrichtsbehelf, der die Schüler des leidigen Nachschreibens in der Lehrstunde entheben soll. Es bietet den in knapper Form bedachtsam und sparsam ausgewählten Stoff, wie ihn der Verfasser in mehrjähriger Schultätigkeit mit Primanern durchgearbeitet hat. Die Anordnung hält nicht den geschichtlichen Gang inne, sondern „die verschiedenen Standpunkte sind in der natürlichen Reihenfolge behandelt, d. h. in der, in welcher sie sich beim Nachdenken auseinander zu entwickeln pflegen". Mit Beschränkung auf das Allernotdürftigste ist aber Historisches am gelegenen Orte geschickt einfügt. Durchweg ist die treffliche Absicht erkennbar, weniger philosophische Kenntnisse zu vermitteln, als vielmehr zum Nachdenken über erkenntnistheoretische und metaphysische Fragen anzuregen und ein fortführendes Interesse zu entwickeln. Für eine daraus zu erhoffende freie Weiter-



bildung aber durfte der Hinweis auf eine Auswahl guter Schriften nicht versäumt werden.

Leipzig Otto Scheibner.

Hans Kleinpeter, Vorträge zur Einführung in die Psychologie. Mit 87 Abbildungen. Leipzig 1914. Ambrosius Barth. 435 S. Preis geh. 6,60 M, geb. 7,50 M.

K. behandelt zunächst in kurzer und meist auch klarer und angemessener Weise das Gebiet der Empfindungen, wobei er auch die anatomisch physiologischen Unterlagen mit bespricht. Eingeflochten sind methodische Betrachtungen, die teilweis längst verbesserte Wundtsche Formeln bringen. Die Fundamentaltatsachen der innern Sekretion werden nicht erwähnt. Darauf werden die komplexen seelischen Gebilde in den Umkreis der Betrachtung gezogen und schließlich auch Tier- und Völkerpsychologie zur Sprache gebracht. Den Abschluß bilden erkenntnistheoretische Bemerkungen über die Stellung der Psychologie im System der Wissenschaften. Die Abbildungen sind gut und werden reichlich verwandt, wenn auch die Klischees nicht neu sind. Leider ist beim Kapitel der Sprache die experimentelle Phonetik nicht herbeigezogen.

Verf. vertritt den Machschen Standpunkt, der den modernen Herbartianismus der Psychologie darstellt, nur daß die Empfindungen hier die Rolle der entthronten Vorstellungen spielen müssen. Vielleicht hängt es mit diesem prinzipiellen Standpunkte zusammen, daß die Erörterung der komplexen Phänomene des Bewußtseins vielen Wünschen nicht gerecht wird, wir erinnern an Raum, Zeit, Persönlichkeit u. a. m. Auch orientiert der Verf. nicht über die gebräuchliche Terminologie, wie es wohl für eine Einführung erwünscht wäre. Daher rühren denn viele begriffliche Unklarheiten. So werden z. B. die Gefühle definiert als Nachwirkungen der Empfindungen, so daß K. sie also keineswegs als seelische Gebilde ansieht, die der Art nach von den Empfindungen verschieden sind, u. a. m. Den Vorträgen, die teilweis recht kurz sind und das Thema mitunter nur auf einigen Druckseiten berühren, sind fortlaufend Literaturnachweise beigefügt.

Leipzig. W. Moede.

M. Vaerting, Die Vernichtung der Intelligenz durch Gedächtnisarbeit. München, Ernst Reinhardt. Preis 2,50 M. 1913. 122. S.

V. versucht im ersten, psychologischen Teile seiner Arbeit den Nachweis zu erbringen, daß die absichtliche Gedächtnisarbeit, insbesondere das Auswendiglernen, die Denkfähigkeit schädige sowie die Produktion und Selbsttätigkeit, ferner die Konzentrationsfähigkeit herabsetze, die Phantasie zerstöre und die Dummheit sowie die Entwicklung schlechter Charaktereigenschaften fördere und dgl. m. Im zweiten Teile werden die pädagogischen Folgerungen gezogen. Die Lernschule ist durch die Denkschule zu ersetzen. Kein Kenntniszwang, sondern Gedächtnisfreiheit in allen Fächern!

Die Forderungen, die Lernschule durch die Arbeitsschule zu ersetzen, sind ja nicht neu, und es bleibt dem Verf. nur das Verdienst, in temperamentvoller Weise die Probleme in einer Weise zugespitzt zu haben, wie sie dergestalt gar nicht gegeben sind. Verf. operiert in der herkömmlichen Weise, also belastet mit alten Gedächtnisbestandstücken, mit den Schlagwörtern: Denken, Gedächtnis, Phantasie, als wären alle diese Funktionen glatt von einander trennbar im Sinne der alten Vermögenspsychologie und ständen im Bewußtsein nebeneinander wie die Klötzchen im Raume. Hätte sich der Verf. bemüht, die experimentelle konkrete Einzelanalyse genau zu studieren, so wären die Früchte dieser Gedächtnisarbeit für die Behandlung des Problems von großem Nutzen gewesen. Denn oft sind schon Arbeiten vorhanden, wo der Verf. sie vermißt oder dringend ersehnt, wie wir zu S. 13, 21, 37 usw. erwähnen mögen. Hätte er z. B. Kenntnis von den Versuchen, die die formale Bildung behandeln, so würde er auch die Umkehrung seines Standpunktes berechtigt finden, daß nämlich die absichtliche Gedächtnisarbeit nicht ein Hemmschuh für das Denken und die produktiven Kräfte zu sein



braucht, sondern daß vielmehr jede systematische Gedächtnisfunktion ein wesentliches Förderungsmittel der Denktätigkeit sein kann. Denn die konkrete Einzelanalyse zeigt, daß bei jeder absichtlichen Gedächtnistätigkeit Aufmerksamkeit und Wille mit vorhanden sind und stets mitgeübt werden, so daß sie dann, bei anderer Richtung der Bewußtseinstätigkeit, beim Denken, der Kombination usw. in kraftvoller Weise als erstarkte Funktionen eingreifen können.

Daß eine übertriebene, einseitige Ausbildung des Gedächtnisses mannigfache Schädigungen bringen kann, diese Erkenntnis ist nicht neu und auch pädagogisch mannigfach fruchtbar verwertet. Jedenfalls ist der Radikalismus des Verf. in den Tatsachen des konkreten, sich entwickelnden Bewußtseins keineswegs begründet.

Leipzig. W. Moede.

R. Zentgraf, Der Soldat. Ein Versuch zur Militärpsychologie. Die Entwickelungsjahre. Psychologische Studien über die Jugend zwischen 14—25. Herausgeg. von Johs. Eger u. L. Heitmann. Leipzig 1914. Verl. v. Paul Eger. Heft 8. S. 39. 0,75 M.

Der Verfasser dieser wissenschaftlich anspruchslosen Arbeit bekennt, daß er kein psychologischer Fachmann sei. Dieses Eingeständnis mag die gelehrten Kreise nicht verleiten, an der schlichten, aus bester Kenntnis des Soldatenlebens heraus geschriebenen Seelenzergliederung vorbeizugehen. Was zu allermindest aus ihr für den Psychologen zu gewinnen ist, sind Hinweise auf Probleme für wertvolle psychographische Untersuchungen. Wie die Militärpädagogik so ist ja auch die Militärpsychologie bisher nur höchst selten von der gelehrten Forschung berücksichtigt worden, es sei denn, daß man an die Heranziehung von Soldaten für Aussage- und Arbeitsversuche denkt oder sich erinnern will an Abhandlungen über einzelne enge Themen, die der nun im Felde gebliebene vortreffliche Major Meyer, ferner Stefan von Máday und der und jener andere in Angriff genommen haben. Diese Vernachlässigung ist um so verwunderlicher, als gerade das Militär für die Typenpsychologie ein hervorragend dankbares Gebiet darstellt und als die Ergebnisse solcher Untersuchungen zu unmittelbaren fruchtbaren Anwendungen führen. Wie gut übrigens der Verfasser der kleinen vorliegenden Studie beobachtet hat, beweist die Tatsache, daß unsere Truppen im Felde jetzt das erfüllen, was man nach Zentgrafs Analyse ihrer „Friedensseele“ von ihnen erwarten durfte. So bewahrheitet sich, um nur eins zu nennen, aufs Schönste die Meinung, die über die Frömmigkeit des Soldaten am Schlusse des ansprechenden Schriftchens ausgesprochen ist.

Leipzig. Otto Scheibner.

Schulkindernot u. Schulkinderpflege. Vorträge, gehalten auf der Mitgliederversammlung zu Erfurt. Herausgegeben vom Verband deutscher Kinderhorte. Säemannschriften für Erziehung und Unterricht. Heft 10. Leipzig 1914. Verlag von B. G. Teubner. 53 S. 1,00 M.

Der Krieg hat dieses gehaltvolle Schriftchen noch zeitgemäßer werden lassen, als es dies ohnehin war; hat er doch die Not der aufsichtslosen und damit gefährdeten Schuljugend ins Unvorherzusehende gesteigert. Wie hier der Kinderhort helfen kann, dazu gibt die Reihe der Vorträge reichlichen, aus der Erfahrung kommenden Rat. Ohne auf die Ausführungen, die übrigens auch nicht die Gefahren des Kinderhorts verkennen, einzugehen und Stellung zu ihnen zu nehmen, sei die Abfolge der behandelten Gegenstände angeführt: 1. Was kann der Kinderhort gegen die zunehmende Verwahrlosung der Jugend tun? 2. Wie muß das Kinderhortwesen ausgestaltet werden, um seiner Aufgabe in der Gegenwart zu genügen? 3. Äußere Einrichtung der Horte und Einteilung des Tagesplanes. 4. Erziehung und Beschäftigung im Hort. Die Beziehungen der Kinderhortarbeiten zur sozialen Wohlfahrtspflege. — In der Reihe der Säemannschriften ist dies Bändchen eines der bedeutsameren, und dies umsomehr, als die Soziologie des Schulkindes ein stiefmütterlich behandeltes Gebiet der jugendkundlichen Untersuchungen ist.

Stollberg i. Sa. Paul Ficker.

Elternhaus u. Schule. Vorträge von Anna Schellenberg, H. Weimer und Carl Götze. Säemann-Schriften für Erziehung und Unterricht. Heft 11. Leipzig 1914. B. G. Teubner. 50 S. 1,20 M.

Die Gedankengruppen dieser drei Vorträge, die wir auf dem Breslauer Kongreß nicht ohne Eindruck hörten, werden nur notdürftig durch den Rahmen „Elternhaus u. Schule" zu einer Einheit gebracht. Sie liegen zumeist im Gebiete der Soziologie der Mutter und des Kindes und sind oft auf den Ton der Klage und Anklage gestimmt. Dabei läuft manche Übertreibung mit unter. Auch Redensarten finden sich hier und da. Ernst, sachlich und maßvoll bleibt nur der durch seine pädagogischen Schriften gut bekannte H. Weimer.

Leipzig. Rich. Tränkmann.

Oswin Sack, Sprachunterricht in der Arbeitsschule für die Unter- und Mittelstufe. I. Teil Anschauungsgruppen. 96 S. geb. 2,25 M, II. und III. Teil: Sach-Sprachunterricht. Die 12 Blickrichtungen. 115 S. geb. 2,50 M. Leipzig 1915, Julius Klinkhardt.

Der erste Teil ist als Hilfsbuch für die Hand der Schüler gedacht und soll die üblichen Sprachhefte ersetzen. Der zweite Teil ist für den Lehrer bestimmt. Er zeigt, wie Wortbedeutung, Wortauffassung und Wortdarstellung zum Zwecke eines reichen Wortschatzes und sicherer Rechtschreibung den Kindern nahegebracht werden kann. Das geschieht mit zwei Mitteln: zunächst wird jedes Wort auf die Anschauung des Inhalts gegründet, und dann wird mit den Kindern ein Arbeitsverfahren eingeübt, das ihre Aufmerksamkeit in die verschiedenen für die angegebenen Zwecke in Betracht kommenden Richtungen lenkt. Damit werden die Forderungen der Psychologie der Aufmerksamkeit in einem begrenzten Gebiete mit Erfolg durchgeführt. Ein Kennzeichen der Arbeitsschule ist beides freilich nicht; es läßt sich auch in der „Hörschule" ausführen. Das mag auch diejenigen ermutigen, zu dem Buche zu greifen, die vor dem Umlernen zurückscheuen und mit ihren bisherigen Anschauungen auszukommen wünschen.

Schade, daß der Verfasser sein recht anregendes Werk teilweise schwer lesbar gestaltet hat. Zwei Punkte nur seien angedeutet: Voraussetzungen, die dem Verfasser selbstverständlich erscheinen, sind es nicht immer für den Leser; man wird sich ihrer erst nach tieferem Eindringen bewußt. Außerdem liebt es der Verf., seinem Herzen Luft zu machen in Nebenbemerkungen, die mit seinem Stoffe nur in mittelbarem Zusammenhange stehen. Sie sollten wenigstens in kleinerem Satz unter den Strich kommen. Aber das sind Schwächen niederen Grades, denen bei einer zweiten Auflage des im Ganzen nicht bedeutungslosen Buches gewiß leicht abgeholfen werden kann.

Leipzig. Johannes Kühnel.

Verzeichnis neuer Schriften.

— IV. Vierteljahr 1914. —

Dunkmann, Prof. D.: **Krieg u. Weltanschauung.** (36 S.) Dresden, C. L. Ungelenk. —.50 M.

Eucken, Geheimr. Prof. Dr. Rud.: **Die sittlichen Kräfte des Krieges.** (8 S.) Leipzig, E. Gräfe. —.10 M.

Schwartz, Prof. E.: **Der Krieg als nationales Erlebnis.** Rede. (16 S.) Straßburg, K. J. Trübner. —.50 M.

Elsenhans, Prof. Dr. Thdr.: **Der Krieg als Erzieher.** Vortrag. (31 S.) Dresden, A. Dressel. —.60 M.

Ziegler, Prof. Dr. Theob.: **Der Krieg als Erzieher.** Vortrag. (8 S.) Frankfurt a/M., Gebr. Knauer. —.10 M.

Binswanger, Otto: **Die seelischen Wirkungen des Krieges.** Stuttgart, Deutsche Verlags-Anstalt. —.50 M.

Reishaus, Gertr.: **Der Krieg u. die Jugend.** (8 S.) Frankfurt a/M., C. Koenitzer. —.10 M.



Walter, Schulkommiss. M.: Die militärische Vorbereitung unserer Jugend. Anregungen und Winke. (23 S.) Pforzheim, G. Delffs. —.50 M.

Cathrein, Vikt., S. J.: Die Einheit des sittlichen Bewußtseins der Menschheit. Eine ethnographische Untersuchung. 3 Bde. (XII, 694; IX, 635 u. VIII, 592 S.) Freiburg i/B., Herder 36.—; geb. in Buckram 40.— M.

Windelband, Wilh.: Präludien. Aufsätze u. Reden zur Philosophie u. ihrer Geschichte. 5., erweit. Aufl. 2 Bde. (XI, 299 u. IV, 345 S.) Tübingen, J. C. B. Mohr geb. 14.—M.

Hagemann, weil. Prof. Geo.: Elemente der Philosophie. II. Metaphysik. Ein Leitfaden f. akad. Vorlesgn. sowie zum Selbstunterricht. 7. Aufl., durchgesehen u. teilweise umgearb. v. Lyz.-Prof. Dr. Jos. Ant. Endres. (X, 240 S.) Freiburg i/B., Herder. 3.20 M.; geb. in Leinw. 3.80 M.

Becher, Prof. Dr. Erich: Weltgebäude, Weltgesetze, Weltentwicklung. Ein Bild der unbelebten Natur. (VI, 315 S.) Berlin, G. Reimer. 6.— M.; geb. 7.— M.

Erdmann, Benno: Über den modernen Monismus. Akademische Festrede. (VII, 53 S.) Berlin, Gebr. Paetel. 1.20 M.

Brunswig, Doz. Dr. Alfr.: Das Grundproblem Kants. Eine krit. Untersuchg. u. Einführg. in die Kant-Philosophie. (VI, 170 S.) Leipzig, B. G. Teubner. 3.60 M., geb. in Halbleinw. 4.20 M.

Sinram, A.: Die Welt der höheren Erkenntnis u. der Überzeugung. (Weltanschauung der notwend. Selbstentstehg.) (184 S. m. 14 Fig. auf 1 Taf.) Hamburg, C. Behre. 2.— M.

Forel, ehem. Prof. Dr. Aug.: Über unser menschliches Erkenntnisvermögen. Beitrag zur wissenschaftl. determinist. Psychologie. Aus dem Franz. v. med. pr. F. Heidner übers. Vom Autor selbst rev. u. ergänzt. (II. 19 S.) Leipzig, J. A. Barth. —.80 M.

Uphues, Geh. Reg.-R. Prof. Dr. Goswin: Die Sinnenwelt u. Ideenwelt. (47 S.) Osterwieck, A. W. Zickfeld. 1.60 M.

Wissen und Forschen. Schriften zur Einführg. in die Philosophie. Leipzig, F. Meiner. 7. Bd. Hall, Universit.-Präs. Stanley: Die Begründer der modernen Psychologie (Lotze, Fechner, Helmholtz, Wundt). Übers. u. m. Anmerkgn. versehen v. Raymund Schmidt. Durch Vorwort eingeführt v. Dr. Max Brahn. (XXVIII, 392 S.) 7.50 M.; geb. n. 8.50 M.

Bericht üb. den 6. Kongress f. experimentelle Psychologie in Göttingen vom 15. — 18. 4. 1914. Im Auftrage des Vorstandes hrsg. v. Prof. Dr. F. Schumann. (IV, 351 S.) Leipzig. J. A. Barth. 11.— M.

Mitteilungen der Gesellschaft f. Tierpsychologie. Im Auftrage der Gesellschaft hrsg. vom geschäftsführ. Ausschuß. Verantwortlich: Prof. Dr. H. E. Ziegler. 2. Jahrg. 1914. 4 Nrn. (Nr. 1. 16 S.) Elberfeld (Roonstr. 54), Gesellschaft f. Tierpsychologie. 3,20 M.

Abhandlungen, Psychologische. Hrsg. v. Dr. C. G. Jung. (V, 211 S. m. Fig.) Wien, F. Deuticke. 7.— M.

Phalen, Doz. Adf.: Zur Bestimmung des Begriffs des Psychischen. (Skriften utgifna af k. humanistiska vetenskaps-samfundet i Uppsala. 16.) (IV, 617 S.) Upsala, Akadem. Buchh. — Leipzig, O. Harrassowitz. 15.— M.

Lehmann, Alfr.: Die Hauptgesetze des menschlichen Gefühlslebens. 2., völlig umgearb. Aufl. (VIII, 421 S. m. 19 Abbildgn. u. 9 [1 farb., 1 Doppel-] Taf.) Leipzig, O. R. Reisland. 11.— M.

Suter, J.: Zur Theorie der Aufmerksamkeit. Zürich, Gebr. Seemann u. Co 3.50 M.

Stock, Heinz Rich.: Die optischen Synaesthesien bei E. T. A. Hoffmann. (37 S.) München, R. Müller & Steinicke. 1.25 M

Specht, Wilh.: Wahrnehmung u. Halluzination. (VI, 147 S.) Leipzig, W. Engelmann. 5.— M.

Grenzfragen des Nerven- u. Seelenlebens. Einzeldarstellungen f. Gebildete aller Stände. Begründet v. Drs. L. Loewenfeld u. H. Kurella. Hrsg. v. Hofr. Dr. L. Loewenfeld. Wiesbaden, J. F. Bergmann.



98. Heft. Strohmayer, Prof. Dr. Wilh.: Das manisch-depressive Irresein. (V, 69 S.) 2.40 M.

99. Heft. Stransky, Priv.-Doz. Dr. Erwin: Über krankhafte Ideen. Eine kurzgefaßte Abhandlg. (V, 53 S.) 1.60 M.

Beiträge zur Kinderforschung u. Heilerziehung. Beihefte zur „Zeitschrift f. Kinderforschg." Hrsg. v. Dir. J. Trüper. Langensalza, H. Beyer & Söhne.

108. Heft. Lobsien, Marx: Die experimentelle Ermüdungsforschung. (VIII, 160 S. m. 4 Taf.) 2.70 M.

Zeitschrift f. angewandte Psychologie u. psychologische Sammelforschung. Hrsg. v. William Stern u. Otto Lipmann. Beiheft. Leipzig, J. A. Barth.

9. Damm, Dr. Herm.: Korrelative Beziehungen zwischen elementaren Vergleichsleistungen. Ein Beitrag zur psycholog. Korrelationsforschg. (IV, 84 S. m. Fig.) 2.60 M.

Dubois, Prof. Dr. Paul: Über den Einfluß des Geistes auf den Körper. 6. Aufl. (Aus d. Franz. übers. v. Dr. Ringier.) (108 S.) Bern, A. Francke. geb. in Leinw. 1.— M.

Oettinger, Priv.-Doz. Dr. Walt.: Die Rassenhygiene u. ihre wissenschaftlichen Grundlagen. (V, 77 S.) Berlin, Fischer's medizin. Buchh. 1.20 M.

Krause, Paul: Die Entwicklung e. Kindes von der Geburt bis zum Eintritt in die Schule. Mit 42 Kinderzeichngn. im Text u. Buchschmuck v. Frdr. Baum. (VII, 101 S.) Leipzig, E. Wunderlich. 1.20 M.; geb. 1.80 M.

Budde, Gymn.-Prof. Priv.-Doz. Dr. Gerh.: Noologische Pädagogik. Entwurf e. Persönlichkeitspädagogik auf der Grundlage der Philosophie Rudolf Euckens. (VIII, 436 S.) Langensalza, H. Beyer & Söhne. 9.— M.

Krause, Dr. Carl A.: Über die Reformmethode in Amerika. 4 Vorträge während der Marburger Ferienkurse 1914 geh. Mit e. Begleitwort v. Max Walter. (VII, 67 S.) Marburg, N. G. Elwert's Verl. 1.50 M.

Conrad, Sem.-Dir. P.: Grundzüge der Pädagogik u. ihrer Hilfswissenschaften in elementarer Darstellung. Für Lehrerseminarien u. zum Selbstunterricht bearb. 1. Tl.: Psychologie mit Einschluß der Elemente der Logik u. zahlreichen pädagog. Winken. 3. Aufl. Vollständig neue Bearbeitg. m. e. Anzahl Fig. im Texte. (II, 347 S.) Chur, F. Schuler. geb. in Leinw. 5.40 M.

Schulte-Tigges, Realgymn.-Dir. A.: Kurzer Abriß der Logik u. Erkenntnislehre auf naturwissenschaftlicher Grundlage. Für den Unterricht an höheren Schulen, an Lehrer- u. Lehrerinnen-Bildungsanstalten sowie zum Selbstunterricht. (56 S.) Berlin, G. Reimer —.80 M.; geb. 1.— M.

Mohr, Pallottiner P. Konr: Mehr Wille! Essays üb. Willens- u. Charakterbildg (IV, 348 S.) Paderborn, F. Schöningh. 2,50 M.; geb. 3.30.

Burger, Prof. Dr. Eduard: Arbeitspädagogik. Geschichte, Kritik, Wegweisg (XII, 607 S.) Leipzig, W. Engelmann. 17.— M.; geb. 18.— M.

Lexikon der Pädagogik. Im Verein m. Fachmännern u. uuter besond. Mitwirkg. v. Hofr. Prof. Dr. Otto Willmann hrsg. v. Lateinschulrekt. a. D. Ernst M. Roloff. (In 5 Bdn.) 3. Bd. (XIV S. 1352 Sp.) Freiburg i/B., Herder. geb. in Buckram 14.— M.; in Halbsaffian 16.— M.

Mann's Frdr., pädagogisches Magazin. Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik u. ihrer Hilfswissenschaften. Langensalza, H. Beyer & Söhne.

558. Heft. Arbeiten, Philosophische u. pädagogische. Hrsg. v. Erich Becher. 2. Heft. Becher, Prof. Dr. Erich: Erziehung zur Menschenliebe u. Helfersystem. (49 S.) —.60 M. [Das 1. Heft bildet: Jürgens, Dr. Steph.: Das Helfersystem in den Schulen der deutschen Reformation.]

575. Heft. Jaspert, Rekt.: Das Problem der ästhetischen Einfühlung u. die ästhetische Erziehung. (28 S.) —.35 M.

577. Heft. Schnass, Frz.: Die Arbeitsmotive u. der Sozialismus. Anregung zu volkswirtschaftl. Betrachtgn. auf der Oberstufe. (20 S.) —.25 M.

578. Heft. Kesseler, Ob.-Lehr. Dr. Kurt: Der Kampf Rudolf Euckens um e. geistigen Grund u. Inhalt des Lebens: Mit besond. Berücksicht. seiner Bedeutg. f. die Pädagogik. (34 S.) —.40 M. 579. Heft. Götze, O.: Ein kritischer Gang durch die Kunsterziehungsbewegung. (76 S.) 1.— M.



584. Heft. Fey, Lehrer Organ. Herm.: Moderner Schulgesang. Reformbestrebungen auf dem Gebiete des Schulgesanges. Mit Rücksicht auf den neuen Lehrplan v. 1914 bearb. (34 S.) —.45 M.

587. Heft. Dietze, Dr. Erwin: Charles Abbé de Saint-Pierre. (1658—1743.) Ein Beitrag zur Geschichte der französ. Aufklärg. u. der vorrousseauschen Pädagogik. (VIII, 161 S.) 2.— M.

588. Heft. Arbeiten, Philosophische u. pädagogische. Hrsg. v. Erich Becher. 3. Heft. Themanns, Dr. Pet.: Rousseau u. der Arbeitsschulgedanke. (IX, 75 S.) 1.— M.

589. Heft. Kemsies, Prof. Dr. F.: Lohn u. Strafe in der Erziehung. (18 S.) —.25 M.

Fragen, Aktuelle, aus der Pädagogik der Gegenwart. Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik u. ihrer Hilfswissenschaften u. der allgemeinen u. speziellen Didaktik. Unter Mitwirkg. namhafter Schulmänner hrsg. v. Max Reiniger. Langensalza, J. Beltz.

2. Bd. Flügel, O.: Versuche, die absolute Ethik Herbarts durch die relative des Evolutionismus zu ersetzen od. zu ergänzen. — Kubbe, Mittelsch.-Lehrer K.: Die Lehre v. der Aufmerksamkeit. — Kubbe, K.: Die Lehre v. der Beobachtung in der modernen experimentellen Psychologie u. e. Beispiel ihrer praktischen Verwertung. — Lehmensick, Sem.-Ob.-Lehr. Fr.: Psychologische Beobachtungen an Kindern des 4. Schuljahrs (2 Kinderbilder.) — Franke, Th.: Tugend u. Brauchbarkeit als Erziehungsziele. — Hauffe, G.: Willens- u. Charakterbildung durch erziehenden Unterricht. — Wolff, Lehrer G.: Die Onomatik in der Volksschule. — Franke, Th.: Wirtschaftsgeographie. — Müller, Mädchensch.-Dir. Dr. C.: Die fremdsprachliche Lektüre. (III, 183 S.) 3.— M.; geb. in Leinw. 3.80 M.

8. Bd. Lobsien, Marx: Intelligenzprüfungen auf Grund v. Gruppenbeobachtungen. (IV, 60 S.) geb. in Leinw. 1.80 M.

9. Bd. Eger, Dr. Heinr.: Experimentelle Psychologie. Ausgewählte Kapitel f. die Zwecke der Pädagogik und Heilpädagogik. 6 Vorträge, geh. im Ferienkurs in Jena 1913. (V, 111 S.), geb. in Leinw. 2.50 M.

Seinig: Zeichnen als Sprache. (VII, 374 S. m. 207 Fig., 9 [7 farb., 1 Doppel-] Taf. u. 9 Pausen.) Halle, Keferstein, 8.— M.; geb. in Leinw. 9.50 M.

Petersen†, Dr. Joh.: Jugendfürsorge. Unter Mitwirkg. v. E. Crasemann, E. Jaques, Reg.-Räten. Prof. Ch. J. Klumker, Drs., Ob.-Insp. E. Schallehn, Frl. M. Schirmer, Dr. E. Schultze bearb. Hrsg. v. der deutschen Zentrale f. Jugendfürsorge. (VIII, 250 S.) Berlin, C. Heymann. 6.— M.

Schlecht, Raym.: Pädagogische Goldkörner, besonders f. Lehrerkreise. Aus den gedr. u. ungedr. Schriften Sch.'s gesammelt u. veröffentlicht v. Domkapl. Dr. Jos. Gmelch. (112 S.) Donauwörth, L. Auer. geb. in Halbleinw. 1.50 M.

Lüttge, Ernst: Die Umgestaltung des Rechtschreibunterrichts nach den Grundsätzen der Arbeitsschule. 2., erweit. Aufl. (IV, 73 S.) Leipzig, E. Wunderlich. 1.— M.

Pädagogium. Eine Methoden-Sammlg. f. Erziehg. u. Unterricht. Unter Mitwirkg. v. Prof. Dr. E. Meumann hrsg. v. Prof. Dr. Osk. Messmer. Leipzig, J. Klinkhardt.

2. Bd. Eitz, Carl: Der Gesangunterricht als Grundlage der musikalischen Bildung. (VIII, 75 S.) geb. in Leinw. 2.50 M.

3. Bd. Greyerz, Otto v.: Der Deutschunterricht als Weg zur nationalen Erziehung. Eine Einführg. f. junge Lehrer. (IV, 382 S.) geb. in Leinw. 8.— M.

4. Bd. Weber, Dr. Ernst: Kunsterziehung u. Erziehungskunst. (VI, 482 S.) geb. in Leinw. 9.40 M.

5. Bd. Schultze, Priv.-Doz. Dr. F. E. Otto: Systematische u. kritische Selbständigkeit als Ziel v. Studium u. Unterricht. (Für Lehrende u. Studierende.) (VIII, 253 S.) geb. in Leinw. 6.20 M.

Druck von J. B. Hirschfeld (August Pries) in Leipzig.



Über Volkserziehung auf nationaler Grundlage.

Von Ernst Meumann.

Durch unser ganzes Volk geht in diesen Tagen das heiße Sehnen, den inneren Gewinn, den uns die Kriegszeit gebracht hat, mit aller Macht auszunutzen und ihn für alle Zeit zu befestigen und es ist ein herrliches Zeichen für den Ernst unserer Lebensauffassung und für unsere geistige und sittliche Volkskraft, daß wir uns unter dem Druck der Kriegslage ebenso sehr zur Selbstkritik, zum inneren Kampf gegen die in vierzigjähriger Friedenszeit eingewurzelten Schäden unsres Volkslebens aufgerafft haben, wie zur Verteidigung unserer geistigen und kulturellen Güter mit der Waffe. Diesen inneren Kampf zu führen ist die große und schöne Aufgabe derer, die daheim geblieben sind. Sie haben die Gewähr zu schaffen, daß die erhebende Einmütigkeit unsres Volkes, die Besinnung über die Grundlagen unsrer Kraft und unsrer inneren Wiedererneuerung nicht bloß eine vorübergehende Aufwallung bleibt, der später eine verhängnisvolle Enttäuschung folgen könnte. Diese Gewähr kann aber nur darin bestehen, daß wir schon jetzt dauernde Einrichtungen schaffen, praktische Maßnahmen treffen, ständige Verbesserungen einführen, die unsre gegenwärtige Stimmung in systematische Arbeit an dem Ganzen des Volkes verwandeln.

Alles das ist aber nichts anderes als Volkserziehung, Erziehung nicht nur der Jugend im Sinne der bisherigen Pädagogik, sondern des ganzen Volkes, eine Erziehungsarbeit, die der Gesamtheit des Volkes gilt, und bei der das Ziel des Volksfortschrittes alle Vorschläge, Einrichtungen und Maßnahmen bestimmt.

Die Idee der Volkserziehung ist nicht neu. Ich werde später durch eine kurze historische Betrachtung zeigen, daß sie immer in solchen Zeiten hervorgetreten ist, in denen große Wendungen des Schicksals unsres Volkes und tiefe nationale Erschütterungen die Masse des Volkes zu neuer Begeisterung für die nationale Idee mit fortrissen und zur Aufraffung der höchsten Kräfte zwangen. Sie ist aber immer wieder eingeschlafen oder wenigstens auf die Bemühungen kleiner Kreise beschränkt worden, wenn die „große Zeit" vorbei war, weil man versäumt hatte, die Volkserziehung planmäßig zu organisieren.

Die deutsche Nation hat seit der Gründung des Reiches in den Aufgaben der Volkserziehung eine große Versäumnis begangen; wir werden verschiedene wichtige volkspädagogische Probleme kennen lernen, in deren Lösung wir uns vom Ausland haben überflügeln lassen, sowohl in der Erziehung der Erwachsenen wie der Jugend. Die folgenden Ausführungen



wollen einen Versuch machen, ein weniges von dieser Versäumnis nachzuholen, indem sie den Begriff und die Aufgaben der Volkserziehung zu klären streben, ihre große Dringlichkeit an der gegenwärtigen Zeitlage erweisen und praktische Vorschläge zu ihrer Verwirklichung machen wollen.

Die Ereignisse der Gegenwart haben uns die Notwendigkeit der Volkserziehung auf das nachdrücklichste zum Bewußtsein gebracht. Der gegenwärtige Krieg hat für jeden, der sehen kann, die Bedeutung einer weltgeschichtlichen Offenbarung, einer Offenbarung über die Kulturhöhe, über das Bildungsniveau und das Maß der menschlichen Gesinnung, das die gegenwärtigen Kulturvölker erreicht haben: die wirklichen und die sogenannten Kulturvölker. Wir sammeln in dem Hamburger Institut für Jugendkunde — das wir zu einem Institut für Volkserziehung erweitert haben — Dokumente der Kultur unsrer Zeit, wie Leitartikel aus der internationalen politischen Presse, die besonders bezeichnend für den Bildungsstand ihres Ursprungslandes sind, Bekanntmachungen von Behörden, Abbildungen, Ansichtskarten und Plakate, die zur politischen Verhetzung in Belgien, Frankreich, Rußland, England und den Vereinigten Staaten gedient haben, Karrikaturen und besonders Proben der bekannten „Bilderlügen". Diese letzteren sind besonders wichtig als Symptome der moralischen Höhe eines Volkes. Die Bilderlüge ist nämlich die raffinierteste und gemeinste Art der Verleumdung des Gegners; sie besteht bekanntlich darin, daß solchen Zeichnungen, die in tendenziöser Weise erfundene Vorgänge darstellen, durch die photographische Technik der Anschein von Abbildungen wirklicher Vorgänge gegeben wird. Sie kennzeichnen zu gleicher Zeit die Verlogenheit ihrer Verfasser und die Leichtgläubigkeit und Unbildung des Publikums, für das sie berechnet sind. Da mag schon hier erwähnt werden, daß wir bis jetzt keine einzige Bilderlüge deutschen Ursprungs gefunden haben und daß England an der Spitze der Verwendung dieses verwerflichen Aufreizungsmittels steht. Auch die Zeugnisse für eine chauvinistische Beeinflussung der Jugend in Schullesebüchern, Wandkarten, geschichtlichen Darstellungen u. dgl. sammeln wir als Dokumente der Erziehung in den uns feindlich gesinnten Staaten[1]).

Wenn man eine solche Sammlung überblickt, so offenbaren sich bis jetzt vor allem wahre Abgründe der Unkultur und ein geradezu erschreckender Stand der Volksbildung und der humanen Gesinnung der sogenannten Kulturvölker der Gegenwart; und das ist auch eine Offenbarung, daß wir dabei bei weitem den größten Tiefstand der inneren Kultur, der Bildung des lesenden Publikums, besonders der „Gebildeten", bei dem englischen Volke finden: bei keinem Volke feiert die Bilderlüge, die unwahrscheinlichste Verleumdung und die brutale Beschimpfung des Gegners solche Orgien, wie in den englischen Zeitschriften. Noch bezeichnender ist eine Sammlung von Äußerungen englischer Künstler, Schriftsteller, Universitäts-

[1]) Es sei auch an dieser Stelle auf diese Sammlung verwiesen; wir sind für jeden Beitrag dankbar und werden gern darüber quittieren. Das Ergebnis der Sammlung wird in einer besonderen Schrift, „Kulturdenkmäler des Weltkrieges", verarbeitet werden.



professoren, Gelehrten, die wir anlegen. Sie enthält wohl das höchste Maß von chauvinistischer Befangenheit, unsinniger Entstellung der Tatsachen und verständnisloser Verdrehung der Ansichten unsrer deutschen Wissenschaft und Kunst, das überhaupt nur denkbar ist. Da behauptet ein Schriftsteller wie Rudyard Kipling, das deutsche Volk werde spätestens in fünfzig Jahren aussterben, weil es über einseitiger Gehirnarbeit seine Muskeln vernachlässige — das ist das deutsche Volk, dessen Söhne jetzt in den Sümpfen Masurens, auf bodenlosen russischen Feldwegen, in den verschneiten Karpathen und in den überschwemmten Schützengräben Frankreichs und Belgiens sich den höchsten Strapazen gewachsen zeigt. Oder ein Bernhard Shaw konnte auffordern, man solle auf den deutschen Schädel so lange draufhauen, bis der „Militarismus" herausspringe; ein Urteil, das auf gleicher Höhe steht, wie das des Schweizer Professors Seippel, der in einer Rede in Basel meinte, man solle die Deutschen nicht für die Taten ihrer „Soldateska" verantwortlich machen — sind diese beiden Herren so unwissend, daß sie keine Kenntnis davon haben, daß sich die Besten unsres Volkes mit Stolz zu dieser „Soldateska" rechnen? Wenn die Pariser anthropologische Gesellschaft, d. h. eine Versammlung von französischen Gelehrten, nicht etwa von halbgebildeten Zeitungsschreibern, uns Deutsche auf die Stufe des Pithecanthropus erectus versetzen will, wenn philosophisch gebildete englische Gelehrte uns alle moralischen Fähigkeiten restlos abgesprochen haben, oder englische Historiker in einem Tone über das deutsche Volk schreiben, der sich durch eine ungewöhnliche Roheit der Sprache auszeichnet, wenn hochgebildete Engländer allen Ernstes ihren Lesern „beweisen", daß Nietzsche die Deutschen zu diesem Kriege aufgehetzt hat[1]), so sind das alles Offenbarungen menschlicher Unbildung und Unkultur, die man vor diesem Kriege nicht geahnt hätte; sie zwingen uns zum Nachdenken darüber, ob diesem Tiefstande der inneren Bildung der Völker nicht durch Volkserziehung abzuhelfen sei. Wir Deutschen schneiden bei dem Vergleich der Bildung und der inneren Kultur, den diese internationalen Kulturdokumente ergeben, bei weitem am besten ab. Eine so blasphemische Postkarte, wie sie unter der Aufschrift „Die letzten Gebete Kaiser Wilhelms" in Frankreich verbreitet worden ist. und so schamlose Bilderlügen, wie sie die englischen Zeitschriften „The Bystander" und die „Review of Reviews" verbreitet haben, sind bei uns unmöglich und würden, wenn sie etwa ein einzelner verirrter Chauvinist aufbrächte, vom ganzen Volke mit Entrüstung unterdrückt werden.[2])

[1]) Wir besitzen in unsrer Sammlung die meisten englischen Originale dieser Artikel und Abhandlungen, sind aber für jede Zusendung solcher Aussprüche dankbar.

[2]) Die an erster Stelle erwähnte englische Zeitschrift bringt u. a. ein Bild von dem mit gestohlenen Beutestücken beladenen Kronprinzen, der soeben sein Auto besteigt, um seinen Raub in Sicherheit zu bringen. Die Verlogenheit erreicht ihren Gipfel in einer Bemerkung der Zeitschrift, daß sie allerdings leider keine Photographie des Vorgangs besitze, sie gebe aber die Eindrücke wieder, die ihr Zeichner von dem Vorgang gehabt habe — bekanntlich ist dagegen der französische Schloßbesitzer so ehrlich gewesen, das Ganze in das Reich der Fabel zu verweisen. Die „Review of Reviews" bringt eine Dezembernummer mit der Auf-

Aber wenn wir Deutschen bei diesem Vergleich der inneren Kultur und der humanen Gesinnung der Völker ganz besonders hoch stehen, so hat dafür diese Kriegszeit bei uns andere Fehler und Schwächen an den Tag gebracht, die die Aufgaben einer durchgreifenden Volkserziehung für uns nicht minder dringlich erscheinen lassen. Vor allem haben wir einen beschämenden Mangel an politischer Reife und politischer Erziehung gezeigt und ein Maß von charakterloser Ausländerei, das bei allen anderen Völkern unmöglich wäre, und die erfreuliche Aufraffung, die wir unter dem Eindruck des Krieges in allen Schichten der Bevölkerung zeigen, von der Fremdwörterfrage bis zur Bildung von Jugendwehren (in denen uns alle europäischen Kulturvölker weit vorausgeeilt sind), sie beweist doch auch zugleich unsre beklagenswerten Versäumnisse in der Friedenszeit des neuen deutschen Reiches.

Es gehört — wie ich später noch ausführlich zeigen werde — zur politischen Reife eines Volkes nicht bloß ein gewisses Maß von politischer Einsicht und von Verbreitung politischer Kenntnisse im Volke, sondern vor allem auch ein hoher Grad von politischer Entschiedenheit und Festigkeit, mit der das Volk seine Ziele nach außen hin durchführt; und da haben gerade die Erscheinungen der ersten Kriegsmonate wieder so viele Anzeichen von innerer Schwäche zutage gefördert, daß wir nur mit Beschämung daran denken können. Ich möchte mich hier nicht auf das Gebiet der praktischen Politik begeben; es genügt für jeden Einsichtigen, darauf hinzuweisen, daß die Unzufriedenheit mit den Leistungen unsrer Diplomatie weite Kreise unsres Volkes ergriffen hat. Nicht nur Männer wie Ostwald und Haeckel, die vielleicht mancher für politische Heißsporne hält, sondern selbst die maßvollsten unter den geistigen Führern unsres Volkes haben sich in diesen Tagen mit tiefem Unwillen über unsre politische Schwäche geäußert; es sei an den Ausspruch von Wilamowitz erinnert: auf dem Felde der Diplomatie sind wir glänzend geschlagen worden, und Harnack rief in einer bekannten Rede aus: Ich danke Gott, daß ich kein Diplomat bin.

Aber noch viel beschämender sind für unser Volk und seine politische Reife die zaghaften Warnungen von Professoren vor Annexionen; die ängstliche Besorgnis, wir könnten ein paar auswärtige Studenten verlieren; die charakterlose Parteinahme für Beschimpfer des deutschen Namens, wie Spitteler und Hodler; die unzeitgemäße Sorge, wie wir unsere Beziehungen zu englischen Gelehrten wieder herstellen könnten, während das ganze deutsche Volk in einem Kampf auf Leben und Tod mit der englischen Aushungerungspolitik steht!

Es tritt aber gerade in diesen schwächlichen Zügen unsrer führenden Männer nicht nur eine verwerfliche Willensschwäche zutage, sondern ein ebenso großer Mangel an politischer Einsicht und an Verständnis der geistigen Mächte, auf denen die politischen Beziehungen der Nationen zueinander beruhen. Wenn uns diese Kriegszeit irgend etwas mit Sicherheit bewiesen hat, so ist es

schrift „Ein verrückter Monarch; ist der Kaiser verrückt?“. Der Inhalt der Nummer ist das Verlogenste und vom künstlerischen Standpunkte Geschmackloseste, das ich je gesehen habe. Dabei ist diese „Review“ gegründet von Stead, dem internationalen Friedensapostel!



dies, daß die Beziehungen der Völker zueinander — auf dem gegenwärtigen Stande der Kultur — durch nichts anderes geregelt werden als durch Machtentfaltung. Alle anderen Mächte, insbesondere alle geistigen Mächte, die wir bisher für so feste Brücken für den Verkehr der Völker untereinander ansahen, haben in dieser Zeit vollkommen versagt. Weder die Gemeinsamkeit wissenschaftlicher Forschung und die Teilnahme an internationalen wissenschaftlichen Vereinigungen und Kongressen, noch die willige und verständnisvolle Aufnahme, die wir Deutschen der fremden Dichtung und bildenden Kunst bei uns bereitet haben, noch der Austausch der Gelehrten und Studierenden mit England und Amerika oder die große und weitgehende Gemeinsamkeit unsrer Erziehungsfragen mit fast allen europäischen Völkern hat uns dem Auslande näher bringen können. Wir sehen im Gegenteil eine beinahe unfaßliche Verständnislosigkeit gegen alle Arbeit unsres deutschen Geisteslebens gerade bei den Künstlern und Gelehrten in Belgien, England, Frankreich und selbst in den Vereinigten Staaten hervortreten. Ich nenne nur Namen wie Kipling, Ladd, Shaw, Maeterlinck, Verhaeren, D'Annuncio, Spitteler, Saint Saëns, Sergi, und könnte sie noch sehr vermehren! Dagegen hat nun eine einzige — nach der Meinung unsrer Gegner günstige — Machtkonstellation genügt, um alle unsre Bemühungen um die Gunst des Auslandes über den Haufen zu werfen und selbst die „gebildeten“ Kreise in den uns feindlichen Ländern und erst recht natürlich die Massen ihres Volkes einig zu machen in dem brutalen Plane einer Vernichtung der deutschen Kultur und des gesamten Deutschtums in der Welt. Und diese Erscheinung, daß in solchen außerordentlichen Zeiten, in denen sich die Interessengegensätze der Völker einmal besonders verschärfen, fast nur die Machtinstinkte maßgebend sind, ist tief begründet in den Gesetzen der Volkspsychologie und der Massensuggestion. Jedes Volk ist eine Summe politisch zusammengeschlossener, selbständiger Individuen, die in allen Fragen, welche das nationale Gesamtleben betreffen, ihre eigenen Wege gehen können, und deren innere Einheit meist nur eine sehr relative ist und in Zeiten, die dem nationalen Leben keine außerordentlichen Anregungen geben, durch Parteien, „Standpunkte“, „Richtungen“ u. dgl. aufrecht erhalten wird. Das innere Leben jedes höher entwickelten Volkes bietet — solange nicht ganz außerordentliche Ereignisse eintreten — durchweg mehr den Anblick vielköpfiger Meinungsverschiedenheit als den der vollen inneren Einheit dar. Mögen der einigenden Mächte in Wahrheit bei jedem Volke auch vielleicht sehr viele sein, ihre Wirksamkeit läßt doch stets eine ungeheure Mannigfaltigkeit und weitgehende Divergenz geistiger Bestrebungen zu. Wenn nun eine so vielköpfige Masse selbständiger Willenseinheiten zu einem einheitlichen Entschlusse und einer einheitlichen Willenskundgebung gelangen soll, so bedarf es einer ungeheuer starken Massensuggestion. Alle Massensuggestion folgt aber dem Gesetze, daß die suggestiven Reize um so wirksamer werden, je mehr sie einerseits die elementarsten Instinkte und Triebe der Massen zu erregen imstande sind, und je mehr sie andrerseits dem durchschnittlichen geistigen und sittlichen Niveau der Massen angepaßt sind. Nun zeigt uns die Erfahrung der Geschichte, daß die allgemeinsten, ver-



breitetsten und wirksamsten Motive der Massensuggestion die Entfaltung von Macht und Erfolg sind. Die Masse des Volkes glaubt immer nur an den Erfolg als solchen; die Art, wie er erreicht wird, ob mit mehr oder weniger idealen Mitteln, das wird wenig beachtet oder jedenfalls sehr rasch vergessen.

Und das Gegenstück dazu, daß Macht und Erfolg die wirksamsten Mittel sind, um den Massen zu imponieren, liegt darin, daß Schwäche und Nachgiebigkeit einer Nation geradezu als Anreiz wirken, um Nichtachtung und aggressive Absichten bei dem politischen Gegner herauszufordern.

Wir sind eben in den internationalen Beziehungen noch nicht so weit, daß auch bei unsren Gegnern höhere, geistige und sittliche Motive, wie das sittliche Gebot der Achtung vor der geistigen, kulturellen und ethischen Eigenart anderer Menschen als der Volksgenossen oder die Anerkennung des friedlichen Wettbewerbs der Völker, eine massensuggestive Kraft erlangt hätten — sie haben das bei uns Deutschen —, und unsre Politik hat sich auf den naiven Glauben aufgebaut, daß andere Völker darin ebenso hochsinnig wären wie wir.

Aber die Erfahrungen der letzten Monate haben uns über den politischen Wert dieses friedlichen Austausches der Völker die Augen geöffnet und uns gezeigt, daß es nur ein großer Mangel an politiseher Einsicht und politischer Reife unsres Volkes war, wenn wir geglaubt haben, die öffentliche Meinung des Auslandes für uns gewinnen zu können durch Nachgiebigkeit und friedliche Schwäche, durch liebenswürdige Verbeugungen vor ausländischen Gelehrten und Künstlern, durch Gelehrtenaustausch, durch Einladungen und Ordensverleihungen u. dgl. Das Gegenstück zu diesen Fehlern unsrer leitenden Kreise haben wir in der Ausländerei, der Fremdwörtersucht[1]), der Modenachahmung, der Bevorzugung ausländischer

[1]) Welche Versäumnis wir infolge dieser Fremdwörtersucht für die Weiterbildung unsrer Sprache begehen, daß läßt sich an jeder großen kulturellen Neuerung dartun. Jede größere Umwälzung in der Technik, dem Verkehrs- und Wirtschaftsleben bringt die Notwendigkeit einer Anzahl sprachlicher Neuprägungen mit sich, die Gelegenheit bietet zu einer fruchtbaren Weiterbildung der Muttersprache. Statt diese Neubelebung unsrer Sprache bei solchen Gelegenheiten mit aller Kraft zu pflegen, haben wir in den letzten Jahrzehnten jedesmal ein Heer zum Teil ganz unsinniger Fremdwörter eingeführt, und leider sind auch unsre Behörden und noch mehr die Kreise der Unternehmer dieser unverzeihlichen Schwäche verfallen. Man denke an die Einführung der Eisenbahn- und der elektrischen Verkehrsmittel; da wurden Ausdrücke gebildet wie Perron, Waggon, Coupé (der Franzose sagt Compartiment), Kondukteur, Billet, Retourbillet, Tracé, Lowris, coupieren, Station, Inspektor, Barrière, Traversieren, Tram, Telephonzentrale usw. Zu spät haben wir angefangen, diesen Fehler wieder gut zu machen; die große Masse der Deutschen hält noch mit Zähigkeit an allen diesen Fremdwörtern fest.

Geradezu ein Skandal ist es, mit was für einer Masse überflüssiger und zum Teil höchst geschmackloser und falsch gebildeter Fremdwörter unser ganzes Theaterwesen überschwemmt ist! Vom Foyer (statt Wandelgang) bis zum Orchesterfauteuil, Parkett, Paterre, zur Gallerie und Empore, Estrade, Loge, zu den Kulissen, zum Souffleur, Dirigenten, Regisseur und der Regie; dazu kommen die Soffiten und Dekorationen, die Szene, der Prospekt, das Proszenium, die Garde-



Kunst und anderen ähnlichen Erscheinungen in den breiten Schichten unsres Volkes. Das alles und noch manches andere, das ich hier übergehen muß, zeigt uns einen schweren Mangel an politischer Kraft und Reife unsres Volkes, der das Leben und die Würde unsres Volkes bedroht. Das muß uns auffordern, die Möglichkeit der politischen Erziehung unsres Volkes ins Auge zu fassen.

Aber die Notwendigkeit einer Volkserziehung läßt sich noch von ganz anderen Überlegungen aus dartun, die in ihrer Bedeutung weit über den gegenwärtigen Krieg und weit über unsre augenblickliche Zeitlage hinausgreifen; sie ist nämlich auch begründet in dem Wesen der gesamten Kulturentwickelung und in den Wirkungen der Kultur auf das Volksleben überhaupt.

Der gesamte Kulturfortschritt der Menschheit scheint den Gang zu gehen, daß die Völker von Zeit zu Zeit eine gewisse Kulturhöhe erreichen, ohne daß sie ihre Segnungen und ihre Vorteile ausnützen können, und das ist besonders dann der Fall, wenn der Kulturfortschritt einmal eine Zeitlang in besonders schnellem Tempo vor sich ging, wie das für unsre äußere Lebenskultur, für die Technik und für die Zivilisation zweifellos zutrifft. Denn in der Verbesserung der äußeren Lebensbedingungen sind wir in den letzten fünfzig Jahren schneller fortgeschritten als in vielen Jahrhunderten vorher. In solchen Zeiten des beschleunigten Fortschritts der äußeren Kultur scheint nun die innere Kultur der Menschen oft nicht recht Schritt zu halten. Die Ursachen dafür sind mannigfaltige; einmal nimmt der äußere Kulturfortschritt die Energie und das Interesse zu sehr in Anspruch, sodann muß die Menschheit bei jedem Kulturfortschritt erst lernen, sich den veränderten äußeren Lebensbedingungen anzupassen. Mit diesem allzu raschen Tempo des äußeren Kulturfortschritts und dem Zurückbleiben der inneren Kultur, insbesondere der Herzens- und Gemütsbildung und der humanen Gesinnung, mit dem Zurückbleiben der Bildung hinter äußerem Wohlstand sind so erschreckende Erscheinungen der Unkultur, der Unduldsamkeit und des Mangels an Verständnis in den Beziehungen der Völker zu erklären, wie wir sie jetzt erleben.

Dieses Mißverhältnis in dem Wachstum der inneren und der äußeren Kultur darf man nicht übersehen, man könnte sonst von dem Wesen und dem Wert der Kultur eine allzu pessimistische Ansicht gewinnen. Es ist gerade in unsrer Zeit (ich meine die Zeit vor dem Kriege) nicht selten ein völliges Verzagen an dem Werte der menschlichen Kultur hervorgetreten; und es sind gerade unsre wissenschaftlichen Kulturforscher, insbesondere Nationalökonomen und Politiker, die diesem Kulturpessimismus das Wort geredet haben. Ich will nicht von Schopenhauers Ansicht reden, der in allem Kulturfortschritt nur das sinnlose Rasen eines blinden Willens zum Leben sah, der in seinen einzelnen Erscheinungen gegen sich selbst wütet; eine solche Ansicht erscheint mehr als der Ausfluß einer individuellen pessimistischen Veranlagung des einzelnen Philosophen als eine objektive

robe, das Buffet, das Vestibül, der Direktor, die Novität, die Première, das Debut, die Maschinerie, das Ballet und die Balleteuse, die Diva und die Primadonna, nicht zu vergessen die Primaballerina und der Billeteur.



Würdigung des tatsächlichen Fortschrittes der Menschheit. Aber auch moderne Politiker, wie der Däne Christensen, und eine erste Autorität unter den Volkswirtschaftslehrern, wie Lexis in Göttingen, haben die Frage, ob der Kulturfortschritt der Menschheit ein glücklicheres und sittlich höheres Geschlecht erzeuge, mit einem entschiedenen Nein beantwortet.

Es scheint nämlich fast, als ob die Kultur ihren Feind in sich selbst trage. Je höher die Kultur steigt, desto mehr treten zwei höchst bedenkliche Erscheinungen auf: einmal bringt alle Kulturhöhe eine Verbreitung des Hanges zur Genußsucht, zur Verweichlichung, zum Egoismus der Besitzenden und damit allmählich zur Degeneration der Gesellschaft mit sich; und dann bedeutet jeder Kulturfortschritt zugleich eine größere Kompliziertheit, eine Erschwerung der Lebensführung, und er verzehrt dadurch die Energie der Menschen stärker, schädigt sie mehr in ihrer Gesundheit, vermehrt die Nervenreize, vermindert die Möglichkeiten zur Ruhe und Erholung und schwächt auf diese Weise die Energie, die Lebensfreudigkeit und Leistungsfähigkeit der kulturell höher stehenden Menschen. Ich brauche das wohl kaum näher auszuführen, denn wir wissen alle, daß das Leben mit Telegraph und Telephon, mit Eisenbahnen und elektrischen Bahnen, mit dem Zusammenleben großer Menschenmassen, mit Schreibmaschine und Diktierapparat, mit großen und kleinen Motoren bei jedem technischen Betrieb, mit der Zentralisation größter Menschenmengen in Fabriken und Warenhäusern keineswegs einfacher und ruhiger und erholungsreicher geworden ist. Ebenso scheint jeder größere Fortschritt in der technischen Verbesserung unsrer Lebensbedingungen zwar unser Leben zu bereichern, aber zunächst in höherem Maße unsre Arbeit zu vermehren, die Lebensansprüche zu steigern, die Kraft des Einzelnen mehr anzuspannen als ihm die Arbeit zu erleichtern. Schon der ungeheure Verbrauch von Nervenreizmitteln und Narkotika legt Zeugnis davon ab, wie sehr wir unsre Kräfte über das normale Maß hinaus anspannen müssen.

Und daß auch wir Deutschen keineswegs vor der drohenden Degeneration sicher sind, das zeigt, wie eine nur allzu sichere Stichprobe, der Rückgang der Geburten mit seinen mancherlei höchst tadelnswerten Begleiterscheinungen. Es scheint daher fast, als ob jene Kulturpessimisten Recht hätten: Das menschliche Leben wird durch Kulturzunahme wohl gesteigert, mehr ausgenutzt, in seinen Funktionen vermehrt, aber es wird zugleich immer mehr angespannt und erschwert, und die Kraft der Kulturvölker muß allmählich verfallen, bis zur körperlichen Entartung.

Mag nun diese pessimistische Meinung von dem Wesen menschlicher Kultur auch übertrieben und einseitig sein, die Tatsachen, auf die sie sich stützt, lassen sich nicht leugnen; nur glaube ich, daß man die Ursache für diese wenig erfreulichen Erscheinungen an der falschen Stelle sucht; sie liegt nicht in dem Wesen der Kultur als solcher begründet sondern in einem falschen Verhältnis der modernen Kulturvölker zu dem inneren Kulturfortschritt.

Wir absorbieren unsre Kraft teils in Verbesserungen der äußeren Lebensbedingungen, insbesondere der technischen Seite des Lebens, teils in der reinen Berufs- und Geschäftsarbeit, und betrachten den inneren Fortschritt



der Völker zu leicht als etwas, das von selbst kommen müsse oder aber das sich einfach als Frucht guter Schulbildung allmählich mit Notwendigkeit einstellen werde.

Allein das, was wir die innere Kultur nennen: die Durchdringung der Völker mit ethischem und humanem Geiste, mit Herzens- und Gemütsbildung und mit verfeinertem künstlerischen Geschmack, die Harmonie des inneren Lebens mit den äußeren Lebensbedingungen, das kommt nicht von selbst, und die Schulbildung versagt an diesen Problemen bei der großen Masse des Volkes einfach schon deshalb, weil sie die Jugend nicht weit genug ins Leben begleitet — bei dem Volksschüler bricht sie z. B. schon ab, wenn er noch an der Schwelle der Periode des geistigen und sittlichen Reifens steht —, die Schulbildung allein vermag bei der großen Masse des Volkes den Fortschritt der inneren Kultur nicht zu gewährleisten.

Wir werden daher dieses Mißverhältnis äußerer und innerer Kultur, das uns die jüngsten Ereignisse wieder so drastisch geoffenbart haben, nur beseitigen, wenn wir die Pflege der inneren Kultur der Völker planmäßig und systematisch organisieren. Das ist aber nichts anderes als Volkserziehung; Volkserziehung wird immer ihr höchstes Ziel in der planmäßigen und systematischen Pflege der inneren Kultur des Volkes erblicken müssen; alles was sie an weiteren Zielen erstrebt, wie die körperliche Ertüchtigung und die Pflege der Gesundheit und Kraft, der Intelligenz und der Geistesbildung des Volksganzen muß diesem Ziel der inneren Kultur untergeordnet bleiben. Jedes Volk muß seinen äußeren Kulturfortschritt erst innerlich erwerben, und es gelangt dazu nicht von selbst, es muß dazu erzogen werden.

Noch eine andere Seite des Kulturfortschritts zeigt uns die Notwendigkeit der Volkserziehung. Alle Kulturentwicklung nimmt notwendig den Charakter des Wettbewerbs an; das gilt für das Verhältnis der einzelnen, der Volksgenossen unter sich, wie der Völker untereinander. Für diesen Wettbewerb muß sich ein Volk rüsten. Sobald ein Volk an dem Kulturfortschritt teilnimmt, steht es vor der Wahl: entweder es wird den gesteigerten Anforderungen an die Kraftentfaltung, die der äußere Kulturfortschritt notwendig mit sich bringt, durch vermehrte Entwicklung der Volkskraft gewachsen oder es wird überflügelt und unterdrückt. Aller Kulturfortschritt verlangt deshalb, daß wir von Zeit zu Zeit alle die Mächte und die Einrichtungen des Volksganzen einer kritischen Übersicht unterziehen, die zur Steigerung der Volkskraft und zur geistigen und sittlichen Rüstung des Volkes im Wettbewerb der Nationen beitragen können. Sobald wir das versuchen, drängt sich uns die Überzeugung auf, daß die Entwicklung der Volkskraft, der körperlichen wie der geistigen, auf keinen Fall mit der Schulbildung allein abgetan ist; es bedarf einer viel allgemeineren, umfassenderen, durchgreifenderen Erziehung der Jugend wie der Erwachsenen, wenn alle Kräfte des Volkes zur Entfaltung kommen und immer auf der größten Höhe erhalten werden sollen.

Unsre ganze Zeit ist erfüllt von solchen weit über die Schule hinausgreifenden Volkserziehungsbestrebungen; aber ihnen fehlt die straffe Zusammenfassung



und die systematische Organisation, durch die sie erst für das Volkswohl recht ausgenutzt und selbst eine ihrer Bedeutung angemessene Entfaltung gewinnen können. Leider müssen wir auch auf diesem Felde der Volksentwicklnng in mancher Beziehung eine Überlegenheit des Auslandes bekennen. Die militärische Vorbereitung der Jugend, die Entwicklung der Spiel- und Sportvereine ist bei uns nicht so weit wie in anderen Ländern — die Schweiz, Frankreich und England sind mit der militärischen Jugendorganisation weit vorausgeeilt —, und dabei schilt man über uns in eben diesen Ländern wegen unsres „Militarismus"!

Wir haben uns in allen diesen Dingen viel zu sehr den Vorurteilen und der politischen Befangenheit gewisser politischer Parteien gebeugt und die allgemeine nationale, von jedem Parteistandpunkte unabhängige Bedeutung solcher Bestrebungen verkannt. Doch sind wir glücklicherweise auch in manchen dieser volkspädagogischen Bestrebungen in eigenartiger Form vorangegangen, oder wir haben wenigstens vom Ausland Übernommenes mit dem Geiste eines unvergleichlichen Idealismus erfüllt. Aus dem instinktiven Bewußtsein, daß die Schule nicht die ganze Erziehungsaufgabe erfüllen kann oder jedenfalls bis jetzt tatsächlich nicht erfüllt, sind alle die Bewegungen hervorgegangen, in denen die jugendliche Romantik ihre Befriedigung sucht, wie die Wandervogelbewegung, die Pfadfinderbewegung, die zahlreichen Spiel- und Sportvereine. Stellen diese den praktischen Teil der über die Schule hinausgreifenden Volkserziehung dar, so haben wir ihre theoretische Seite in allen heutigen Erziehungsbewegungen, die auf eine Weiterführung der Kenntnisse und der Bildung Halberwachsener und Erwachsener jenseits der Schule abzielen. Dahin gehört das Fortbildungsschulwesen mit seiner freieren Organisation, die Bemühungen um die staatsbürgerliche Erziehung der Jugend, um politische Belehrung des zukünftigen Wählers in Vereinen und politischen Parteien, das ausgedehnte Vortragswesen in Vereinen aller Art, soweit es praktische Belehrung verfolgt, die Volkstheater-Unternehmungen, der Versuch einer „Rhein-Mainischen Volksakademie"[1]), die Heimatmuseen, die Naturparks; in alledem wächst eine Volkserziehung heran, die nur der einheitlichen Organisation harrt, um eine Volksbildung im größten Maßstabe werden zu können.

Mit solchen Überlegungen dürfte nun wohl die Aufgabe der Volkserziehung als dringlich und unentbehrlich für die Zukunft unsrer Nation erwiesen sein. Aber vielleicht wird mancher Zweifler einwenden, sie sei ebenso notwendig wie utopisch und aussichtslos.

Denn daß es neben der Jugenderziehung auch noch eine wirklich systematische, planmäßig organisierte Volkserziehung geben könne, scheint ohne weiteres daran zu scheitern, daß das Volk eben keine Jugend mehr ist, die sich am Gängelbande des Erziehers führen läßt, sondern eine Gesellschaft erwachsener selbständiger Menschen, die sich selbst erziehen müssen, wenn sie überhaupt an dem Fortschritt der Menschheit teilnehmen wollen.

---

[1]) Vgl. F. Hauser, Die Rhein-Mainische Volksakademie. Leipzig, Quelle & Meyer. W. Asmus, Die moderne Volksbühnenbewegung. Derselbe Verlag.



Vielleicht kann man diesem Bedenken gegen die Möglichkeit der Volkserziehung zunächst einmal durch eine kurze geschichtliche Betrachtung begegnen, die uns zeigt, daß die Idee der Volkserziehung keineswegs neu und unerhört ist, sondern beinahe so alt wie die Erziehungsgeschichte selbst, und daß die größten Geister der Vergangenheit sich mit ihr befaßt haben — allerdings hat erst unsre Zeit versucht, die Volkserziehungsideen wenigstens in ihren Anfängen zu verwirklichen. Schon im griechischen und römischen Altertum tritt dieser Gedanke auf, und zwar in jenen Erziehungsideen, die wir heutzutage als die staatsbürgerliche Erziehung der Jugend bezeichnen. Die antike Bildung war nämlich nicht, wie die unsrige es leider noch immer ist, in erster Linie gelehrte und theoretische Bildung, sondern Bildung zum praktisch tüchtigen Menschen und zum Staatsbürger. Die Staatsbürgerbildung endigt aber naturgemäß nicht mit der Schule, wohl gar mit dem 14. Lebensjahre; was sie eigentlich erreichen will: Kenntnis der Verfassung, der Gesetzgebung, Kenntnis wirtschaftlicher und sozialer Verhältnisse des eigenen Volkes und fremder Völker, Schulung des zukünftigen Volksredners, Staatsmannes, Parteiführers u. a. m., das ist ja schon seinem Gegenstande nach mehr Sache des gereiften Menschen als der Jugend; wo daher der Gedanke der staatsbürgerlichen Erziehung hervortritt, da treten auch immer Volkserziehungsgedanken in den Vordergrund — bei Staatsmännern und Pädagogen —; denn die Erziehung zum Staatsbürger gilt ja mehr dem Volke als solchem, als dem Kindheitsalter.

In der neueren Zeit ist der Gedanke der Volkserziehung wieder lebhaft aufgegriffen worden seit dem 18. Jahrhundert; allerdings oft mit einer einseitigen Tendenz zur Erziehung der niederen Volksschichten.

Sehr wichtig erschien die Volkserziehung der geistigen Bewegung der „Aufklärung" im 18. Jahrhundert; sie fand in Friedrich dem Großen einen tatkräftigen Beschützer und in den Philosophen Leibniz, Christian Wolff, Reimarus, Nicolai und vor allem in Lessing ihre theoretischen Wortführer. Das Ziel der damaligen Volkserziehungsbestrebungen war noch fast ein rein intellektuelles mit einem stark individualistischen Einschlag: das Volk zu befreien von aller Bevormundung durch staatliche, religiöse und kirchliche Autoritäten, es selbst denkend zu machen, durch Verbreitung von „vernünftigem Räsonnement" die Individuen geistig selbständig und — wie man meinte — dadurch glücklich zu machen.

Der Anstoß, den die Aufklärung dem volkserzieherischen Gedanken gegeben hatte, und der intellektualistische Charakter ihrer Ideen wirkte noch im 19. Jahrhundert nach. Um die Wende des 18. Jahrhunderts erreicht die Bewegung ihren Höhepunkt, und hier sind es große politische Erschütterungen, die dem Volkserziehungsgedanken neue treibende Kraft verleihen und ihn mit neuen Ideen befruchten — zunächst die französische Revolution, dann zwei Jahrzehnte später die Befreiungskriege. Rousseau ist der Volkspädagoge der Revolutionszeit; zwar führt er seine Erziehungspläne scheinbar ganz individualistisch und antisozial aus, sein Emile wird in völliger Isolierung von der herrschenden Gesellschaft erzogen, aber das letzte Ziel dieser Erziehung ist doch ein soziales und politisches: Rousseau will zeigen, wie die neue Generation werden soll; nur die Verderbtheit des

herrschenden Geschlechtes ist der Grund, den Zögling seinem und nur seinem Einfluß zu entziehen. Durch Erziehung einer neuen Generation die herrschende Generation zu reformieren, das ist die Tendenz des Rousseauschen Erziehungsplanes.

Auf Rousseau fußt Pestalozzi; sein Erziehungsplan hatte eine ganz soziale Tendenz, aber in dem beschränkten Sinne, daß er das arme Volk der untersten Volksschichten zur wirtschaftlichen Selbsthilfe erziehen wollte. Ganz neue Volkserziehungsgedanken rufen in Deutschland die Unglückstage der napoleonischen Zeit und die Befreiungskriege hervor, und wiederum ist es die Hoffnung auf das durch bessere Erziehung tüchtiger zu machende heranwachsende Geschlecht, die im Mittelpunkt des pädagogischen Denkens steht; an ihr richtet sich das schwer darniederliegende deutsche Vaterland auf. Joh. Gottlieb Fichte entwarf unter dem Druck des deutschen Niedergangs wenige Jahre vor dem Beginn der Befreiungskriege (1808) in seinen Reden an die deutsche Nation weitschauende Pläne einer Erziehung des ganzen Volkes, in dem Sinne einer geistig-sittlichen Wiedererneuerung der Deutschen als der einzigen Rettung aus dem tiefen politischen Niedergang. Gewiß ist Fichtes Erziehungsplan im ganzen undurchführbar; aber mit ihm kommen neue Gedanken auf, die man heute oft für absolut modern erklärt, wie die Forderung der Selbsttätigkeit des Zöglings, der freien Erziehungsgemeinschaften außerhalb der Schule u. dgl. Ähnliche Gedanken finden wir bei dem Freiherrn von Stein, bei Arndt, Jahn und Fröbel. Von Basedows etwas großsprecherischen Erziehungsreformen mag erwähnt werden, daß in seinem Philanthropin eine „Zeitungslesestunde" eingerichtet wurde, eine Einrichtung, die sich noch lange gehalten hat.

Allein alle diese Bemühungen blieben gerade in den Volkserziehungsgedanken zu unbestimmt und in ihrer Durchführung unvollständig, oder zu abstrakt und lebensfremd, bis in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts im neuen Deutschen Reiche nach 1871 zuerst die praktische Verwirklichung von Volkserziehungsplänen aufgenommen wurde; wiederum war es eine große nationale Erschütterung, die Neugründung des siegreichen Deutschen Reiches, die den Anstoß gab. Und zwar war es zuerst die damalige liberale Partei, welche die Bedeutung des Volkserziehungsgedankens erfaßte und sich mit Recht auf den Standpunkt stellte, die Erziehung des Volkes sei eine unerläßliche Konsequenz aus dem allgemeinen Wahlrecht. Man sagte sich, „daß die Erteilung politischer Rechte an das ganze Volk nur dann für den Staat wertvoll sein könne, wenn damit eine Ausbreitung politischer Bildung und des politischen Pflichtbewußtseins Hand in Hand ginge".[1])

Und nun entstanden auch die ersten Organisationen zur Pflege der Volksbildung, die sich wirklich bewährten.

Schon 1871 wurde die „Gesellschaft zur Verbreitung der Volksbildung" ins Leben gerufen; diese besteht noch jetzt und hat damit ihre Lebens-

[1]) A. Messer, Das Problem der staatsbürgerlichen Erziehung. Leipzig, Otto Nemnich. 1912. Auf dieses ausgezeichnete Buch werde ich öfter im folgenden verweisen.



fähigkeit bewiesen. Ihr Präsident ist der Abgeordnete Prinz Schönaich-Carolath, ihr Generalsekretär der bekannte Berliner Volksschullehrer Joh. Tews.

Aber schon vorher hatte die Revolutionszeit der 40er Jahre eine ähnliche Einrichtung geschaffen: in den Volksbildungsvereinen.

Man kann im allgemeinen zwei Arten dieser älteren Volksbildungsvereine unterscheiden: die einen wurden von den politischen Führern der liberalen und radikalen Parteien gegründet und sollten „der politischen Aufklärung und der Gewinnung der Massen für liberale Anschauungen" dienen (Tews in Reins Encykl. S. 687. 2. Aufl. IX. Bd.).

Die anderen hatten die rein praktische Tendenz, „den Handwerkerstand vor dem Niedergang zu schützen", der ihm durch den wachsenden Fabrikbetrieb drohte und teils allgemeine, teils fachmännische Bildung unter den Handwerkern zu verbreiten; sie nannten sich bald Bildungsvereine oder Volksbildungsvereine, bald, mit engerer Bezeichnung, Handwerker- oder Gewerbevereine.

Auch diese Vereine erlebten nach 1871 einen neuen Aufschwung, indem die erwähnte „Gesellschaft zu Verbreitung der Volksbildung" ihre Förderung und Einigung in die Hand nahm. Die Namen der Begründer dieser Gesellschaft zeugen davon, wie ernst sie es mit ihren Bestrebungen meinte; ich nenne Schulze-Delitzsch (ihren ersten Vorsitzenden), den Schöpfer des deutschen Genossenschaftswesens, Miquel, Borsig, Brehm, Ernst Keil (später Herausgeber der Gartenlaube), Parisius, Werner Siemens, Rudolf Virchow, Heinr. Rickert (zweiter Vorsitzender); später Georg Hirth, der bekannte Herausgeber der „Jugend".

Die Gesellschaft setzte sich als Ziele: Förderung der Bildung der Massen, Weiterführung der Volksschulbildung durch „freiwillige Volksbildungspflege", besonders durch Einführung des Volkes in die sozialen und politischen Verhältnisse, und durch „geistige und sittliche Erziehung des Volkes". Die von dieser Gesellschaft ins Leben gerufenen Mittel und Veranstaltungen erscheinen uns heute schon als ein fast selbstverständlieher und unentbehrlicher Bestandteil des öffentlichen Lebens, so z. B. das öffentliche Vortragswesen, die Aussendung von Wanderlehrern, die Errichtung von Volksbibliotheken und Lesehallen. Auch die Vorlesungen der Hamburger Oberschulbehörde gehören dahin; sie sind eine der wenigen Organisationen, bei denen einmal von staatlicher Seite die Anregungen dieses Vereins aufgenommen worden sind.

Diesen Gründungen von liberaler Seite sind dann später die übrigen politischen Parteien vielfach mit ähnlichen Bestrebungen nachgefolgt, so namentlich die sozialdemokratischen und die christlichen, evangelischen und katholischen Volksbildungsvereine. Zu ihnen traten in den letzten Jahren immer mehr Frauenvereine mit mannichfaltigen Zielen hinzu; wir werden unter diesen besonders solche zu beachten haben, die eine besondere Frauenbildung als einen wesentlichen Bestandteil der Volkserziehung pflegen wollen. Neben diese Vereinsbestrebungen ist dann erst in unseren Tagen wieder eine ganz neue Bewegung getreten, die die Volkserziehung von einer Reform der Jugendbildung aus in Angriff nehmen will: durch



die „staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend". An der Spitze dieser Bewegung stehen Männer wie Kerschensteiner in München, Prof. Aug. Messer in Gießen und eine Anzahl Volksschullehrer, wie Tews, Th. Franke in Wurzen, Berthold Otto, Leupolt, Rühlmann u. a.

Fassen wir diese Bestrebungen unsrer Tage auf dem Gebiete der Volksbildung zusammen, so ergeben sie im ganzen ein nur mäßig erfreuliches Bild. Es fehlt der Volksbildung noch die straffe Zusammenfassung und der systematische Zusammenschluß zu gemeinsamer Arbeit; es fehlt die tatkräftige Anteilnahme der Behörden. Aber auch die private Arbeit hat große Mängel: auf der einen Seite löst sich die Volkserziehung fast ganz in die Arbeit von Vereinen auf, die auf dem Boden einer politischen oder konfessionellen Partei stehen, und damit wird die Bewegung ihrer idealen Bestimmung ganz entfremdet. Eine Bewegung wie die Volkserziehung sollte doch in erster Linie die innere Einigung des ganzen deutschen Volkes zu dem großen Werke einer einheitlichen inneren geistigen und sittlichen Nationalkultur erstreben, das wird aber durch ihre Auflösung in Parteibestrebungen unmöglich gemacht. Zwar würde man von seiten mancher dieser Vereine vielleicht darauf verweisen können, daß einige unter ihnen jede parteipolitische Färbung nach Möglichkeit zu vermeiden suchen, und daß ein gewisses Gegengewicht gegen die allzu große Zersplitterung ihrer Bestrebungen eben in der Mannigfaltigkeit der Vereine liege. Aber alle diese Erscheinungen zeigen doch zugleich, wie wenig innerer Zusammenhalt in der gegenwärtigen volkspädagogischen Bewegung steckt, und der schroffe politische und konfessionelle Gegensatz des Programms der heutigen Parteien macht sich leider auch in der Volkserziehung geltend. Andrerseits greift man nun auch die Volkserziehung von der Jugend aus an, nach dem viel gehörten Satz: Wer die Jugend hat, der hat die Zukunft. Wenn aber nun auch in die Jugend unsere politische Parteizerrissenheit hineingetragen werden sollte, so würde die letzte Hoffnung auf eine innere Einigung der Volkserziehungsbewegung verloren sein.

Es wäre aber der größte Fehler der Volkserziehung, wenn sie sich in die Bestrebungen politischer und konfessioneller Parteien auflösen würde, weil ihr ideales Ziel gerade das sein muß, eine geistige und sittliche Kultur des Volkes zu schaffen, in der die ganze Nation sich einig weiß, und in der sie die ideale Grundlage für ihre einheitliche innere Weiterentwicklung suchen muß.

Worin liegt die Rettung unsrer Volkserziehung vor dieser Gefahr einer Auflösung durch innere Zersplitterung? Ich werde zu zeigen suchen, daß eine Volkserziehung, die dieses ihr ideales Ziel — Ausgangspunkt der gesamten Volkskultur zu werden — erreichen will, nur möglich ist auf der Grundlage solcher Ideen und solcher Gemütsbewegungen, die ein ganzes Volk einmütig ergreifen können, und daß solche Ideen und Gefühle nur gewonnen werden können im unmittelbaren oder mittelbaren Anschluß an das Nationalgefühl.

Es ist deshalb zuerst einmal notwendig, daß wir uns den Begriff, die Aufgabe und die Möglichkeit der Volkserziehung durch eine etwas abstrakte Betrachtung klar machen. Diese Betrachtung wird uns zugleich



zeigen, daß die Grundbedingung aller Volkserziehung ihre Anknüpfung an das Nationalbewußtsein des Volkes ist.

Wenn wir nun das Wesen der Volkserziehung zuerst einmal begrifflich bestimmen wollen, so haben wir natürlich an den Begriff der Erziehung überhaupt anzuknüpfen. Nun versteht man unter Erziehung im allgemeinen jede Art der planmäßigen Einwirkung von Menschen auf andre Menschen, die den Zweck hat, den anderen (den erzogenen) Menschen zu fördern, zu vervollkommnen: und da uns bei jeder Vervollkommnung eines anderen ein Ideal, ein Vorbild vorschwebt, zu dem der andere gefördert werden soll, so kann man auch sagen: Erziehung ist jede Art der planmäßigen Einwirkung auf einen anderen Menschen, die diesen zu einem Ideal hinleiten will.

Unter dem Ideal ist in der allgemeinen Erziehung entweder zu verstehen ein persönliches Ideal, eine vorbildlich gedachte Persönlichkeit, oder auch ein allgemeiner idealer Zustand, eine ideale Gesamtverfassung des Zöglings, und es sei sogleich bemerkt, daß es sich bei der Volkserziehung natürlich nur um eine bestimmte Gesamtverfassung des Volkes handeln kann, die uns als ideales Ziel der Erziehung vorschweben muß.

Auch die Volkserziehung kann ja nichts anderes sein als die Summe oder der Inbegriff der Bestrebungen, durch die wir auf ein Volk planmäßig und systematisch einwirken wollen, um es zu einem uns vorschwebenden Idealzustande hinzuführen, oder durch die wir seine Entwicklung in solche Wege leiten, die uns einen zukünftigen Idealzustand herbeizuführen scheinen.

In diesem allgemeinsten Sinne trifft nun die Analogie der Volkserziehung mit der Erziehung des Individuums zu, und es wäre vorteilhaft, wenn wir diese Analogie in weitem Maße benutzen könnten, denn die Erziehung des Individuums kennen wir besser als die Volkserziehung; aber in allem, was hierüber, über diesen allgemeinsten Inhalt des Erziehungsbegriffs, hinausgeht, stimmt diese Analogie nur noch zum Teil, und wir müssen uns gerade die charakteristischen Unterschiede der Volkserziehung und der Individualerziehung im einzelnen klar machen.

Zunächst ist das Objekt der Erziehung in beiden Fällen ein verschiedenes, und daraus folgt auch eine tiefgreifende Verschiedenheit der Erziehungstätigkeit selbst: das Objekt der Jugenderziehung, das „Kind", im weitesten Sinne des Wortes, ist körperlich und geistig unentwickelt; das Volk dagegen besteht aus den in ihrer geistigen und körperlichen Entwicklung relativ zum Abschluß gelangten, relativ fertigen Erwachsenen.

Zwar ist das Volk natürlich auch noch in einer beständigen Entwicklung (Fortentwicklung, wie wir bezeichnenderweise sagen) begriffen, sonst hätte alle Bildungsarbeit und Erziehungsarbeit am Volke keinen Sinn; aber diese Fortentwicklung des Volkes ist eine ganz andersartige als die der Jugend: sie ist ein inneres Wachsen gereifter Menschen in der Form der Selbstbildung und ihre fortgesetzte schöpferische und umgestaltende Verbesserung ihrer äußeren Lebensbedingungen.

Wenn man diese Fortentwicklung des Volkes — in welche die Volksbildung und Erziehung einzugreifen hat, genauer bezeichnen will, so läßt sie sich auf drei Hauptpunkte bringen: einmal auf das, was ich früher

nannte den Fortschritt in der inneren Kultur — darin sehe ich die Grundlage und den Kern aller Volksentwicklung, das Grundprinzip, aus dem alles andre folgt. Unter diesem Fortschritt in der inneren Kultur verstehen wir am besten das geistige und sittliche Wachsen des Volkes: also die Zunahme der durchschnittlichen Intelligenz des Volkes und seiner zur Lebens- und Berufsführung nötigen Kenntnisse, seiner Herzens- und Gemütsbildung, seiner Willenseigenschaften, seiner Willenseinheit, der inneren Übereinstimmung über Grundlagen des Volkslebens, aber auch das Wachstum seines sittlichen Lebensinhaltes und der Kraft und Entschiedenheit, mit der es sittliche, insbesondere sozialethische Gesamtzwecke verfolgt. Zu dem, was ich soeben kurz als die Durchdringung des Volkes mit Herzens- und Gemütsbildung nannte, gehört dann wieder die suggestive Kraft, welche die ganze Welt der Werte in dem Gemütsleben des Volkes gewonnen hat: die Gefühlswirkung ethischer, ästhstischer und religiöser Ideen und Ziele.

Aber die innere Entwicklung eines Volkes geht noch nach einer zweiten Richtung vor sich: 2. die innere Kultur eines Volkes schafft sich stets auch eine äußere Kultur. Zu dieser rechne ich teils die ganze Lebensform des Volkes, die herrschenden Sitten und die anerkannten Gewohnheiten (namentlich in den Verkehrsformen), bei denen besonders bezeichnend für ein Volk auch das ist, was es als nicht erlaubt, als „Unsitte", als nicht billigenswert bezeichnet. Sodann rechne ich dazu die künstlerische und die technische „Ausstattung" des Lebens, der Wohnung und Kleidung, des Hauses, der Straße, der Verkehrsgelegenheiten, öffentlichen Anstalten; ebenso müssen wir zur äußeren Kultur auch das Maß der Körperpflege rechnen, die durchschnittlich im Volke betrieben wird, und die damit eng zusammenhängende Reinlichkeit; denn in der Körperpflege zeigt sich in hohem Maße die ästhetische Feinfühligkeit eines Volkes und sein Sinn für Steigerung, Erhöhung des allgemeinen Lebenswertes. Liebe zur Körperpflege ist Liebe zur Gesundheit und Kraft; beides bekundet wieder die Lebensfreudigkeit und Lebensbejahung eines Volkes.

3. Endlich gehört drittens zu den Grundlagen der Volksentwicklung alles, was ein Volk für seine Existenz, seine Selbstbehauptung, seine Erhaltung als Volk tut. Das umfaßt wieder seine politische Tätigkeit — die innere wie die äußere — und seine wirtschaftliche und soziale Arbeit.

Aus diesen drei Hauptrichtungen der Volksentwickelung ergeben sich nun auch drei große Gebiete der Volkserziehung: das der Erziehung zur inneren Kultur, das Gebiet der Erziehung zur äußeren Kultur und die politische und soziale Erziehung des Volkes.

Diese drei Gebiete der Volkserziehung werden wir nacheinander zu betrachten haben. Zugleich sei darauf hingewiesen, daß sie lauter Dinge enthält, die es bei der Jugenderziehung gar nicht oder nur in geringen Andeutungen gibt — wir werden später sehen, daß es wichtig ist, diese durchgreifende Verschiedenheit der Volks- und Jugenderziehung im Auge zu behalten.

Daraus nun, daß das Objekt der Volkserziehung kein unentwickeltes Kind, sondern eine Gemeinschaft relativ fertiger Persönlichkeiten ist, er-



gibt sich auch noch ein maßgebendes Prinzip und ein Gesichtspunkt der Volkserziehung, den man nie aus dem Auge verlieren darf; es bezeichnet zugleich die völlig veränderte Rolle, die alle Erziehungsmaßnahmen und der Erzieher selbst gegenüber dem Volke einzunehmen haben — im Unterschiede zu der Jugenderziehung. Selbständigen Persönlichkeiten gegenüber hat der einzelne Erzieher und hat alle Erziehungsorganisation eine ganz andere Stellung und Rolle als gegenüber der unentwickelten Jugend:

Niemals und unter keinen Umständen wird ein Volkserzieher jenen Charakter einer absolut überlegenen Autorität und einer unbedingt maßgebenden Instanz gegenüber dem Volke einnehmen dürfen, den der Lehrer oder die Eltern gegenüber der Jugend naturgemäß bis zu einer gewissen Altersstufe einnehmen müssen, und keine noch so wichtige Organisation der Volksbildung darf den Charakter einer Zwangsorganisation tragen.[1]) Die Achtung vor der Selbständigkeit und der freien Entschließung des Individuums ist im Verkehr der Erwachsenen eine so grundsätzlich wichtige Forderung, daß sie niemals verletzt werden sollte, sie ist geradezu ein sittliches Gebot, und jeder Verstoß gegen dieses Gebot würde der Volksbildung einen unwürdigen Charakter geben.

Mag sich der einzelne Volksbildner dem Volke, an das er sich wendet, noch so sehr überlegen fühlen an Wissen oder an Intelligenz, er darf seine „Zöglinge" niemals als ihm Untergebene oder Untergeordnete behandeln, sondern er wird sich darauf beschränken müssen, sich durch seine innere Überlegenheit eine auf seiner Anerkennung beruhende Autoritätsstellung zu erwerben.

Daraus scheint sich nun zu ergeben, daß bei der Volksbildung aller staatliche Zwang ebenso zu vermeiden wäre, wie der Terrorismus einer politischen oder konfessionellen Partei. Und sicher wäre es der Idealzustand der außerhalb der Schule liegenden Volkserziehung, daß wir bei ihr eine eigene Form der Organisation und der Verpflichtung fänden, eine Form, die die Teilnehmer innerlich bindet, ohne daß sie unter einem physischen Zwange ständen. Das heißt nichts anderes, als daß die passiven Teilnehmer an der Volkserziehung durchdrungen und getragen sein müßten von einem Geiste freiwilliger Verpflichtung und einer sittlichen Gesinnung freiwilliger Einordnung in die volkspädagogischen Organisationen und von dem Bewußtsein der Notwendigkeit und des hohen Wertes ihrer Bildungsarbeit für sich selbst und für das ganze Volksleben.

Dadurch entsteht nun aber eine Frage, die für die Volksbildung von größter prinzipieller Bedeutung ist: wie sich die Organisation der Volksbildung verhalten soll zum staatlichen Zwang? Eine staatlich erzwungene Volksbildung außerhalb der Schule, die in demselben Sinne wie die allgemeine Volksschule und die an sie anschließenden höheren Bildungsanstalten durchgeführt wäre, ist überhaupt nicht denkbar. Sie würde dazu führen,

[1]) Es braucht im Zeitalter der „Selbsttätigkeit" in der Erziehung wohl kaum betont zu werden, daß wir das im Prinzip auch bei der Jugend erstreben; trotzdem bleibt dieses Prinzip wegen der Schwäche der Jugend immer auf ein geringes Maß der Verwirklichung beschränkt und bedeutet mehr, den Zwang nicht fühlen lassen, als ihn nicht ausüben.

daß wir der Jugend in jener Lebensperiode, in der die Erwerbung geistiger und sittlicher Selbständigkeit ihr höchster innerer Gewinn ist, diesen Gewinn rauben müßten. Aber eine noch so große Verbreitung von Fähigkeiten und Kenntnissen im Volke, bei der der Masse des Volkes die Fähigkeit, sich selbst zu helfen, sich mit voller Selbständigkeit und eigenem Ausprobieren die Wege für das Leben zu bahnen, entzogen oder auch nur beeinträchtigt würde, wäre das größte Verderben für unseren allgemeinen Fortschritt.

So zweifellos es nun ist, daß diese Grundsäte unerschütterliche Bedeutung haben, so werden wir andererseits doch bei jedem Versuch der Verwirklichung der Volksbildung in großem Maßstab mit der vorhandenen Schwäche der Menschen rechnen müssen, ganz besonders, wenn es sich um Maßregeln für die Übergangsjahre vom Jugendalter zu dem des Erwachsenen handelt, Jahre, in denen das spontane Bildungsbedürfnis der heranwachsenden Jugend noch verhältnismäßig unentwickelt ist.

Wenn uns die Erfahrung unsrer Zeit irgend etwas mit Sicherheit gelehrt hat, so ist es dies, daß die bisherigen Bemühungen um die Volksbildung, die sich hauptsächlich in Vereinen und freien Organisationen abspielten, nicht ausreichen, um das ganze Volk heranzuziehen, und jemals eine straffe Zusammenfassung oder gar eine Einigung über gemeinsame Ziele zu erreichen. Ganz besonders bezeichnend sind dafür die Erfahrungen, die man bei der Arbeit der Hamburger Kriegshilfe gemacht hat. Als eine Anzahl opferwilliger Männer und Frauen sich in diesen Tagen bemüht haben, die schulentlassene Jugend vom vierzehnten bis zum achtzehnten Jahre zu körperlichen Übungen und zu den mancherlei sonstigen Beschäftigungen der Kriegshilfe heranzuziehen, wurde unter anderem auch festgestellt, wie groß der Prozentsatz derjenigen jungen Leute sei, die von den bisher bestehenden Organisationen, insbesondere von denen der politischen Parteien, schon gewonnen worden waren. Dabei zeigte sich zur allgemeinen Überraschung, daß dieser Prozentsatz äußerst gering war; bei weitem die größte Masse der Jugend unsres zukünftigen Handwerker- und Arbeiterstandes und der kleinen Kaufleute hatte nie daran gedacht, einer dieser Organisationen beizutreten und war von der lebhaften Propaganda der Parteien nicht berührt worden. Das ist doch ein schlagender Beweis dafür, wie wenig die freien Organisationen mit ihren Volksbildungsbestrebungen das Volk in seiner Masse zu fassen vermögen.[1])

Aus diesen Erfahrungen der jüngsten Tage können wir aber nur das eine folgern: die Volkserziehung wird ihr Ziel nie erreichen, wenn sie sich nicht eine große und einheitliche Organisation schafft, wobei wir zunächst einmal von der Frage absehen wollen, wer diese Organisation in die Hand zu nehmen hat. Alle Organisation aber setzt Zwang voraus, ohne Zwang zur Beteiligung ist in der großen Masse des Volkes eine das ganze Volk heranziehende Bildungsbewegung nicht denkbar. Wer aber vermag überhaupt eine das ganze Volk umfassende Bildungsbewegung zu schaffen,

[1]) Nach den interessanten Mitteilungen des Herrn Dr. Classen und Herrn Direktor Thomae in Hamburg auf einer Versammlung des Bundes für Schulreform.

wenn nicht die Gesetzgebung, der Staat? Nach den Erfahrungen aller bisherigen Bemühungen vom Charakter privater Organisation gibt es kein anderes Mittel, unsre außerhalb der Schule liegenden Bildungsbestrebungen wirklich an das ganze Volk heranzubringen, als durch die staatliche Organisation.

Wir stehen daher in diesem wichtigen Punkte der Volkserziehung vor einem Dilemna: auf der einen Seite verlangt die Volksbildung aus inneren wie aus äußeren Gründen eine möglichst große Freiheit vom Zwang und von jeder Art von Bevormundung, auf der anderen Seite steht die unerbittliche Sprache der Erfahrung, die uns sagt, daß wir ohne staatlichen Zwang bei der Durchführung der Volksbildung nicht auskommen werden.[1])

Wo liegt die Lösung dieser Frage? Sie kann naturgemäß nicht mit ein paar abstrakten Prinzipien gegeben werden, die endgültige Lösung hat erst die Erfahrung zu suchen. Aber einige Hauptgesichtspunkte müssen wir doch schon hier aufstellen, sie ergeben sich teils aus dem Wesen der Volksbildung, teils aus den Erfahrungen unsrer Tage über die Möglichkeit ihrer Verwirklichung.

Zunächst ist zu beachten, daß es bei der Ausübung eines staatlichen Zwanges in der Bildung jenseits der Volksschule mancherlei Übergangsstufen gibt, die je nach dem Alter und der durchschnittlichen Reife der passiv Beteiligten und je nach dem Charakter des Bildungsgegenstandes den Beteiligungszwang in mehr oder weniger strenger Form einzuführen gestatten. Aber selbst für die relativ „erzwungensten" Formen der Volksbildungsorganisationen sei sogleich bemerkt, daß der Geist ihrer Handhabung von entscheidender Bedeutung ist; sie müssen stets auf die starke Mitwirkung jenes Bewußtseins freiwilliger Verpflichtung rechnen, das ich soeben als im Wesen der Bildung des Erwachsenen liegend bezeichnet habe.

Rechnen wir zunächst zu den Volksbildungsbestrebungen die Fortbildungsschule, so können deren Teilnehmer einem etwas stärkeren Zwange unterliegen. Aber die Form des Unterrichts muß in den Fortbildungsschulen schon eine viel ungezwungenere und freiere sein, als in der Volksschule, indem sie dem Umstande Rücksicht trägt, daß ihre passiven Teilnehmer schon eine selbständige Lebensstellung oder wenigstens eigenen Lebenserwerb zu gewinnen pflegen.

In geradezu vorbildlicher Weise haben gerade dieses Problem die Münchener Fortbildungsschulen nach der Organisation von Kerschensteiner gelöst, und die Freiheit der Unterrichtsform und der Geist der Teilnahme der Schüler beruht dort hauptsächlich auf der Art der Organisation des Unterrichts — abgesehen von dem weitherzigen Geiste und dem hohen pädagogischen Takt der Leiter, den ich aus eigener Anschauung kennen lernen durfte —, nämlich vor allem darauf, daß dort in erster Linie nicht Lehrer von Beruf unterrichten, sondern Fachleute des Handwerks, Kunsthandwerks und der Technik. Ich will damit dem Berufslehrer nicht zu nahe treten, aber der Fachmann wird doch leichter eine freiere Haltung

[1]) Zu den äußeren Gründen, die den Zwang im Sinne des allgemeinen Schulzwanges verbieten, gehört natürlich schon die Gebundenheit der schulentlassenen Jugend durch Anstellung, Beruf und Amt.



gegenüber dem Fortbildungsschüler einnehmen, als der Lehrer, der gewohnt ist, in ihm den Schüler zu sehen.

Eine strengere Form des Zwanges müßte ferner durchgeführt werden bei allen Maßnahmen, die sich auf die militärische Vorbereitung der Jugend beziehen, weil diese nur dann den gewünschten Erfolg erreichen werden, wenn sie die ganze Jugend der Nation umfassen, denn eine ungleichmäßig zum späteren Militärdienst vorbereitete Jugend würde die militärischen Instrukteure (ein deutsches Wort muß dafür noch gebildet werden) nur belästigen. Es ist daher zu hoffen und auch wohl sicher zu erwarten, daß nach dem Kriege die militärische Vorbereitung der Jugend durch die Reichsgesetzgebung eingeführt wird.[1])

Je mehr dagegen die Volksbildung sich an den selbständigen Erwachsenen wendet, desto mehr wird sie freiere Form annehmen müssen. Auf eine ganz allgemeine Durchführung sollte noch die staatsbürgerliche Erziehung der Jugend eingerichtet werden, da es zur absolut unentbehrlichen Voraussetzung der Durchführung des allgemeinen Wahlrechts gehört, daß jeder Staatsbürger die Grundlagen unsrer Verfassung, Gesetzgebung und unsres heutigen Wirtschaftslebens kennt; nur wenn wir das erreichen, gewinnt auch der einzelne Wähler wenigstens eine gewisse Möglichkeit, sich in politischen Dingen ein eigenes Urteil zu bilden und sich einigermaßen unabhängig zu machen von der Bevormundung durch die Zeitung und die politische Partei. Dabei kann es sich nun schon nicht mehr um eine Zwangsbildung handeln, wir werden uns begnügen müssen, die allgemeine Belehrung über politische Grundtatsachen an die Masse des Volkes so heranzubringen, daß sich jeder die erforderlichen Kenntnisse verschaffen kann; wie weit er die Gelegenheit dazu benutzt, das muß der Gewissenhaftigkeit des Einzelnen überlassen bleiben.

Für die Durchführung solcher Vorschläge verweise ich auf meine späteren Ausführungen über die politische Erziehung des Volkes.

Mit den bisherigen Ausführungen ist nun natürlich der Hauptunterschied des Erziehungsobjektes bei der Jugend- und Volkserziehung noch nicht einmal berührt. Dieser liegt darin, daß das „Kind“ eine einheitliche Einzelpersönlichkeit ist, das Volk dagegen eine (nur relativ zusammenhängende) Masse von Personen, eine Gesamtheit, sozusagen ein Kollektivobjekt der Erziehung. Daraus ergibt sich zunächst ein Unterschied in den Zielen der Volks- und Jugendbildung: alle pädagogischen Ziele (im engeren Sinne) sind für die Einzelarbeit des Erziehers in der Praxis Individualziele; sie gelten immer unmittelbar und in erster Linie dem erzogenen Individuum, und nur mittelbar und sekundär hat die Arbeit des Erziehers in der Praxis auch eine soziale Tendenz, indem er das Individuum, den Zögling auch für den Staat und die Gesellschaft erzieht, und indem das ganze Erziehungswerk dem Staate und dem Volke dienen will. Umgekehrt ist es bei der Volkserziehung; die Ziele der Volkserziehung sind unmittelbar und als solche Gemeinschaftsziele, Kollektiv- und Sozial-

[1]) Für alle Einzelvorschläge zu dieser wichtigen Frage verweise ich auf die ausgezeichnete Abhandlung von Amtsrichter Dr. Philipp, die in dieser Zeitschrift erscheint.



ziele, und das wirkt natürlich auch an allen Punkten auf die Art der Arbeit für diese Ziele zurück.

Welche Bedeutung dieser prinzipielle Gesichtspunkt für unsre Überlegungen hat, das werden wir später bei der Ausführung der einzelnen Volkserziehungsgebiete sehen. Darin aber, daß die Volkserziehung mit einer Vielheit, einer relativ unzusammenhängenden Masse von Persönlichkeiten zu tun hat, liegt nun ferner zugleich die eigentliche Schwierigkeit der Volkserziehungsidee überhaupt. Denn die Voraussetzung aller Erziehung scheint die zu sein, daß der „Zögling" (im weitesten Sinne des Wortes) eine einheitliche Persönlichkeit ist.

Alle Erziehung arbeitet mit Einwirkungen auf die Gedanken, die Gefühle und den Willen des Zöglings; wie soll das aber möglich sein, wenn diese Gedanken, Gefühle und Willensregungen, auf die es einzuwirken gilt, nicht von einer einheitlichen Persönlichkeit zusammengehalten werden, sondern sich auf tausende von selbständigen Individuen verteilen, von denen jedes das Recht hat, seinem eigenen Willen und seiner eigenen Überlegung zu folgen?

Hierin liegt in der Tat die Grundschwierigkeit der Volkserziehung, in dem scheinbaren Fehlen jener inneren Einheit des Denkens, Fühlens und des Wollens bei dem Volke, als dem erzogenen Objekte, die bei dem Individuum ohne weiteres in seiner einheitlichen Persönlichkeit gegeben ist.

Diese Überlegung zeigt uns aber zugleich, daß Volkserziehung nur dann und nur in dem Maße möglich wird, als sich im Volke eine innere Einheit herstellen läßt, also eine Gesamtgesinnung, die das ganze Volk einheitlich erfüllt, und ein Gesamtwille, der die erziehliche Einwirkung aufnimmt und sie sich zu eigen macht.

Mit einem Worte, die Volkserziehung kann nur dann und nur so weit auf wirklich allgemeine und durchgreifende Erfolge rechnen, als sie auf eine ihrer Arbeit und ihren Zielen günstig entgegenkommende Gesamtstimmung und einen Gesamtwillen des Volkes rechnen kann; wo diese aber fehlen, da wird alle Volkserziehung sich immer mit ziemlich kümmerlichen Teilerfolgen bei ganz vereinzelten, beschränkten kleinen Kreisen des Volkes begnügen müssen, bei einzelnen Ständen, Vereinen, Gesellschaften; sie wird aber nie darauf rechnen können, wirklich geistige Gemeingüter des ganzen Volkes zu schaffen.

Daß es sich wirklich so verhält, können wir aus der Geschichte des Kulturlebens ebenso wie aus den Erfahrungen unsrer Tage nur zu deutlich zeigen: denken wir einmal an die geringen Erfolge, die in unsrer Zeit die vielen Bemühungen zur Hebung des künstlerischen Geschmackes im Volke gehabt haben, z. B. der Kampf gegen die „Hausgräuel", die „Drahtkultur", die geschmacklosen Nippsachen, die sentimentalen Bilder, die faden Kinostücke, gegen die Schundromane u. dgl.! Wieviel ist nicht gegen solche Dinge geredet, geschrieben und gespottet worden; kommt man aber in eine beliebige bürgerliche Wohnung hinein, so findet man da alle diese verpönten Sachen schön beieinander als den Stolz der Hausfrau und die Freude der Kinder wie der Dienstmädchen; und unser Volk ist geradezu gespalten in zwei Lager von ganz verschiedenem Kunstgeschmack. Nun vergleiche man damit ein-

mal die Aufnahme, die in früheren Zeiten die Einführung eines neuen Stils in die bürgerliche deutsche Kultur gefunden hat, etwa in der Zeit der Gotik, der deutschen Renaissance und des Barockstils! Da geht ein einziges, vollkommen einheitliches, konsequent durchgeführtes Stilgefühl durch das ganze Volksleben; alles, was die menschliche Hand bildet und was der Kunstgeschmack aufnimmt, ist von einem folgerichtigen, einheitlichen Formengeiste durchdrungen: vom Kirchenbau bis zum ornamentalen Detail auf Schränken und Truhen, von der plastischen Darstellung des Menschen und des Tieres bis zum kunstgewerblichen Hausgerät, von den Wandstoffen bis zu den Kleidern und Schuhen der Menschen.

Wodurch war eine solche innere Einheit und Konsequenz des Stilgefühls in einem ganzen Volke möglich? Nur dadurch, daß der Kunst und dem Kunstgewerbe eine einheitliche Volksstimmung entgegenkam, ein einheitliches Lebensgefühl des ganzen Volkes — man könnte es in der Renaissance- und der Barockzeit vielleicht bezeichnen als die bürgerliche Lebensfreude und den stark ausgeprägten Sinn für reiche und zugleich behagliche Einrichtung — und daß die Kunstformen auch wirklich den Ausdruck dieser Grundstimmung bildeten und bei uns in Deutschland auch den Ausdruck der nationalen Eigenart, die sich in Kunst und Gewerbe auszusprechen suchte. Deutlich sieht man das an der Umbildung, die sich die italienischen Renaissanceformen bei ihrer Übertragung in den deutschen Norden gefallen lassen müssen; sie werden mit großem Verständnis für unsere eigentümlichen Wohnungs- und Einrichtungsbedürfnisse diesen angepaßt und ihnen entsprechend in organischer Weise umgeformt.

Unserer Zeit fehlt auf dem Gebiete der Kunst eine einheitliche aus dem Volke selbst herausgewachsene Kunststimmung, ein gleichgestimmtes Kunstinteresse, und unsre Kunstformen sind noch nicht dazu gelangt, sich unsern Lebensbedürfnissen in gleicher Weise anzupassen. Deshalb bleiben alle unsre Bemühungen, das Volk zum einheitlichen Geschmack zu erziehen, zerstreute Bemühungen einzelner relativ beschränkter Volkskreise.

Was ich an diesem Beispiel zeigte, das gilt allgemein: Volkserziehung kann nur dann und nur so weit auf allgemeine Erfolge rechnen, als sie an einheitliche, das ganze Volk beherrschende, ergreifende Ideen, Stimmungen, Bewegungen anknüpft.

Der einzige Lebensinhalt nun, auf dessen völlige Gemeinsamkeit wir bei jedem gesunden Volke rechnen können und auf den wir bei jedem einzelnen Volksgenossen rechnen können, ist das Nationalgefühl, die Liebe zum eigenen Volke. Daraus folgt aber: daß das Nationalgefühl, die Liebe des Volkes zu den mit ihm solidarisch verbundenen Volksgenossen, auch den Ausgangspunkt und die einigende Grundlage für alle volkserzieherischen Bemühungen bilden muß.

In dem Nationalgefühl liegt die innere Einheit des Volkes, die allein ein Gegengewicht bilden kann gegen alle Zerrissenheit und Zersplitterung der Kräfte und der Stimmungen, gegen das Parteiwesen und die Gegensätze der Klassen und der Stände — auch dafür liefert uns diese große Zeit einen Beweis. Wir können aber sogleich noch eine andere Folgerung aus dieser



Überlegung machen: Ein Volk, in dem das Nationalgefühl erstorben oder durch Skepsis oder Zweifel an sich selbst aufgelöst ist, das hat damit alle innere Einheit verloren und alle die idealen Grundlagen eingebüßt, auf denen sich noch einheitliche Schöpfungen seines eigentümlichen Volksgeistes aufbauen ließen. Es mag noch äußerlich durch seine Verfassung oder durch den Gegensatz gegen seine Feinde zusammengehalten werden, eine innere Einheit ist es nicht mehr, und ein schöpferisches und gestaltendes Verhalten dieses Volkes auf dem Gebiete der äußeren wie der inneren Kultur kann nicht mehr zustande kommen.

Auch dafür bietet uns die Geschichte zahlreiche Belege dar. Der Verlust der politischen Selbständigkeit pflegt bei jedem Volke auch ein Nachlassen des nationalen Selbstbewußtseins und des inneren Zusammenhaltens nach sich zu ziehen, und als unmittelbare Folge dieser inneren Verluste stellt sich das Nachlassen der schöpferischen Kraft des Volkes ein. So wandert bei dem athenischen Volke die Kunst und die Wissenschaft nach dem Aufhören seiner Selbständigkeit aus dem Mutterlande aus und rettet sich in die Kolonien; Deutschland verfällt nach dem dreißigjährigen Kriege in eine kulturelle Abhängigkeit von Frankreich, von der unsre Kunst und das Kunstgewerbe sich bis heute nicht erholt haben. Mit der ersten Einbuße ihres nationalen Selbstbewußtseins zerstreuten Japaner und Chinesen die besten Erzeugnisse ihrer originalen Kultur in das europäische Abendland, gegenwärtig fangen sie mit der Wiedererstarkung des Bewußtseins ihrer Eigenart an, diese vergeudeten Schätze wieder mühsam zu sammeln [1].)

Man könnte nun gegen diese Ansicht, daß das Nationalgefühl die einzige ideale Grundlage ist, auf der ein Volk zu einheitlichen Entschließungen und einem vollkommen geschlossenen Vorgehen gelangen kann, den naheliegenden Einwand erheben, daß es doch noch andere Ideen- und Gefühlskreise gebe, die ein ganzes Volk einheitlich erfüllen, wie manche sittliche und religiöse Ziele. Aber welche religiösen Lebensinhalte sind frei von konfessioneller Spaltung, und welche sittlichen frei von philosophischen Meinungsverschiedenheiten? Sobald wir uns über den allgemeinsten und allein gemeinsamen Inhalt der Religion erheben, wie die allgemeine Menschenliebe, die Anerkennung aller Menschen als gleichwertige sittliche Persönlichkeiten, beginnt die Spaltung der Konfessionen oder gar der Religionen, und damit geht eben die erste Voraussetzung alles vollkommen einheitlichen Vorgehens der Nation verloren. Diese allgemeinsten, allen religiös und sittlich denkenden Menschen gemeinsamen Lebensinhalte sind aber nicht bestimmt und nicht konkret genug, um ein Volk über die Durchführung bestimmter nationaler Einzelziele der Volkserziehung einigen zu können! Was hat die allgemeine Menschenliebe oder die Achtung, die der Christ auf Grund der Idee der Gotteskindschaft jedem Menschen zollt, zu tun mit volkspädagogischen Ideen, wie der staatsbürgerlichen Erziehung oder der Fortbildungsschule? Die Beziehung solcher konkreten Erziehungspläne zu den

[1]) Dafür ist besonders bezeichnend die jüngste Verordnung Juan Schikais, der jetzt, wo es fast schon zu spät ist, ein Ausfuhrverbot für chinesische Altertümer erlassen und die Gründung eines chinesischen Nationalmuseums angeordnet hat.



allgemeinen und gemeinsamen Grundgedanken der Religion und Sittlichkeit ist eine so entfernte, daß sich darauf keinerlei Entscheidung zwischen zwei oder mehr praktischen Vorschlägen zur Verwirklichung volkspädagogischer Maßnahmen gründen läßt. Anders steht es mit dem Gesichtspunkt der gemeinsamen Interessen des Volkes. Diese schöpfen ihren Inhalt aus der unmittelbaren Lage, aus den konkret faßbaren Interessen der Gegenwart heraus und vermögen leicht zu zeigen, was dem Gesamtwohl des Volkes augenblicklich not tut! Gewiß sind auch bei der Einigung eines Volkes auf nationaler Grundlage Meinungsverschiedenheiten über Einzelheiten möglich, aber die Hauptforderungen des Tages können unter diesem Gesichtspunkt mit einer Einigkeit festgestellt werden, die keine andere allgemeine „Idee" ermöglicht. Wenn wir heute alle als unentbehrliche Maßregeln zur Weiterbildung unseres Volkes eine Einführung des zukünftigen Wählers in die Grundlagen unsrer Verfassung ansehen, so läßt sich das aus der konkreten Lage der Nation ganz unbedingt und unmittelbar als notwendig erweisen, aus allgemeinen religiösen oder sittlichen Ideen überhaupt nicht, und eben darum kann auch nur aus dem nationalen Gesamtinteresse ein solcher Vorschlag zu einem einmütigen Entschluß des Volkes erhoben werden.

Wenn nun das Nationalgefühl der Urboden ist, aus dem alle ein Volk einigenden Ideen und Bewegungen hervorsprossen, oder auf den sie gepflanzt werden müssen, so hat das Nationalgefühl damit die Bedeutung, daß es die allgemeinste Voraussetzung für die Möglichkeit der Volkserziehung bildet; es ersetzt mit seiner einigenden Kraft die dem Objekt der Volkserziehung fehlende Einheit der Persönlichkeit, indem es dasjenige geistige Element im Volke ist, das in elementarster Weise die Volksgenossen zur inneren Einheit zusammenschließt, zu gemeinsamen Stimmungen, Entschließungen und Handlungen.

Es ist leider in unsrer Zeit nötig geworden, den Gedanken einer Volkserziehung auf nationaler Grundlage noch gegen einen anderen Einwand zu schützen, einen Einwand, der zwar ebenso pervers ist, wie der Zweifel an der Berechtigung des Nationalgefühls überhaupt, der aber trotzdem heutzutage weit verbreitet ist: die nationale Gesinnung sei eine Sache bestimmter politischer Parteien, sagen wir etwa der konservativen und der nationalliberalen; daher erscheine das Bekenntnis zum nationalen Gedanken wie eine Parteistellungnahme. Es lohnt sich ja eigentlich nicht, solche Meinungen zu „widerlegen"; man schämt sich fast, gegen eine solche Verkennung des nationalen Gedankens zu Felde zu ziehen. Wodurch erklärt es sich aber, daß die Meinung überhaupt aufkommen konnte, das, was die normale und selbstverständliche Gesinnung jedes Volksgenossen ist, für eine Parteisache zu halten? Solche Erscheinungen legen immer Zeugnis ab von einer großen Verwirrung der politischen Begriffe einerseits und von ganz extremen Gegensätzen in der politischen Stellung der Parteien andrerseits. Wir dürfen hier den Burgfrieden nicht stören, wo es gilt, mit wissenschaftlicher Objektivität Erscheinungen des Lebens festzustellen; aber wir wissen alle, daß es bei uns einerseits Parteien gab, die das Nationalgefühl oft allzulaut für sich in Anspruch nahmen und daß ihnen eine Partei gegenüberstand, die nur allzuoft eine antinationale Stellung in Lebensfragen unsrer Politik eingenommen



hat. Solche Erscheinungen erzeugen dann die Meinung, daß die natürliche Grundlage des Volkswohls, der selbstverständliche Einheitsboden aller nationalen Arbeit, Sache einer Partei sein könne. Das ist aber eine Verwirrung der politischen Begriffe, der nicht scharf genug entgegengetreten werden kann. Das Nationalgefühl kann niemals Reservatrecht einer Partei werden, ebensowenig wie das tägliche Brot zum Vorrecht bestimmter Menschenklassen werden könnte. Eine unbedingte Hingabe an das Wohl des eigenen Volkes bis zum Opfer der eigenen Person ist, wie ich in meiner vorigen Abhandlung gezeigt habe, so sicher die unersetzliche Voraussetzung des Erfolges aller nationalen Arbeit, daß nur ein radikales Verkennen des Nationalgefühls es zur Parteisache machen kann.

Haben wir somit das Nationalgefühl als die allgemeine Voraussetzung für die Möglichkeit aller Volkserziehung erkannt, so gibt es nun eine weitere besondere Voraussetzung für den Erfolg aller Erziehung, genauer gesagt, für das Maß und den Grad alles Erziehungserfolgs — die bei der Erziehung des Volkes wie der des Individuums erfüllt sein muß. Bei der Individualerziehung liegt diese Voraussetzung darin, ob das erzogene Objekt eine starke, eine eigenartige, an originalen Anlagen reiche Persönlichkeit ist, oder ob wir es mit einer Persönlichkeit von wenig ausgeprägter Eigenart und geringer spontaner Anlage zu tun haben.

Je origineller, je reicher an wertvollen Eigentümlichkeiten das erzogene Individuum ist, desto mehr wird in der Individualerziehung der Pädagoge auf Erfolg hoffen können.

Und genau so ist es in der Volkserziehung: je mannigfaltiger in seinen originalen Eigenschaften, je stärker von nationaler Eigenart, je reicher an Anlagen, die nur ihm eigen sind, ein Volk ist, desto mehr originelle Kulturwerte wird auch die Volksbildung bei ihm hervorbringen können.

In welchem Maße und in welchem Sinne sich die gegenwärtigen Kulturvölker in diesem Betracht unterscheiden, das würde erst die uns leider noch immer fehlende vergleichende Volkspsychologie oder Nationalpsychologie zeigen können; was wir in unserm Vaterlande von den Erfolgen der Volkserziehung auf Grund unsrer deutschen Nationaleigenschaften zu hoffen haben, das werde ich in einer der folgenden Abhandlungen zu zeigen suchen.

Das psychische Gleichgewicht als eines der Erziehungsziele und die Grundformen seiner Störungen.

Von Waldemar Conrad.

Das psychische Gleichgewicht, das als Erziehungsziel Gegenstand der nachfolgenden Ausführungen werden soll, deckt sich einigermaßen mit dem, was Herbart neben anderen ethischen Idealen unter dem Ideal der „Vollkommenheit“ als Erziehungsziel im Auge hat. Doch deckt es sich noch besser mit dem, was gelegentlich (in § 10 des Umrisses seiner pädagogischen Vorlesungen) von ihm als „Gesundheit“ des psychischen Lebens bezeichnet wird. Und so ist es wohl



richtiger, zuzugestehen, daß weder er noch auch die meisten neueren Pädagogen, die sich ja großenteils an ihn anschließen, dieses psychische Gleichgewicht als selbständiges Ziel der Erziehung anerkannt und näher untersucht haben. Vielmehr hat bisher nicht nur die praktische, sondern auch die theoretische Behandlung dieses Problems der Gesundheit, wie es das nächstliegende ist, hauptsächlich in den Händen von Ärzten, speziell von Nervenärzten und Psychiatern gelegen. Unter diesen nun sind es vor allen die an den Wiener Psychiater Freud [1]) anknüpfenden sog. Psychoanalytiker, die auf teilweise recht verschiedenen Wegen in dieser Richtung neuerdings einen gewaltigen Anstoß gegeben haben, nicht zum wenigsten auch dadurch, daß sie Gegenstand allerschärfster Angriffe geworden sind. Und diese Angriffe sind gerade seitdem wieder besonders zahlreich und nachdrücklich geworden, seit dieses Verfahren angefangen hat, die Grenzen der rein-ärztlichen Praxis zu überschreiten und nun neuerdings in die allgemeinere pädagogische Praxis überzugreifen.

Ich glaube, daß der primitive Versuch, die ungeheure Zahl der in Betracht kommenden Störungen auf den Sexualtrieb, als den einen Grundtrieb alles Lebens und auf seine Hemmungen zurückzuführen, dieses Vorgehen der Gegner nicht nur verständlich macht, sondern auch rechtfertigt. Ich glaube aber andererseits, daß auf einer anderen Basis das in Rede stehende Verfahren und das der psychischen Behandlung überhaupt für die allgemeine pädagogische Praxis — wenn nicht direkt, so mindestens indirekt — durch die tiefe Kenntnis des Seelenlebens, die es uns verschafft, von allergrößter Bedeutung werden kann. Um aber eine solche neue Basis zu geben, dazu reicht es nicht aus, an Stelle jenes Theorems von der Sexualität das ebenso einseitige von der Organminderwertigkeit [2]) zu setzen oder jenen Sexualtrieb zur „Libido" [3]) umzutaufen und zum Lebenstrieb überhaupt zu verallgemeinern, wie man von ärztlicher Seite getan hat, sondern dazu muß jener Versuch der Systematisierung aller psychischen Störungen auf anderem Wege neu unternommen werden. Diese Aufgabe überschreitet jedoch die Grenzen der medizinischen Wissenschaft und fällt in das Gebiet der allgemeinen Psychologie. Denn sie kann nur durchgeführt werden auf der Grundlage der Systematisierung aller psychischen Phänomene überhaupt. Und auf dieser Grundlage und im Hinblick auf die pädagogische Praxis wollen wir sie daher hier in Angriff nehmen. Zu diesem Zweck müssen wir uns aber daran wagen, uns diese Grundlage ebenfalls selbst zu erarbeiten, denn die übliche Einteilung der psychischen Phänomene in Vorstellungen, Fühlen und Wollen und alle ihnen ähnlichen geben in keiner Weise einen Ersatz für jene Reduktion auf einen Urtrieb nach Art der erwähnten Sexual- oder Libidotheorie [4]).

---

[1]) Vgl. zur Einführung besonders seine in der Clark University gehaltenen 5 Vorlesungen „über Psychoanalyse" (Wien, Deuticke) sowie die „Darstellung u. Kritik der Freudschen Neurosenlehre" von Mittenzwey (Z. f. Pathopsychologie Bd. I f.).

[2]) Vgl. Adler, „Zur Kritik der Freudschen Sexualtheorie der Nervosität" 1911, und vor allem „Über den nervösen Charakter".

[3]) Vgl. Jung, bes. „Versuch einer Darstellung der Psychoanalytischen Theorie", Wien, Deuticke, 1913.

[4]) Dort z. B. S. 36. „Libido soll der Name sein für die Energie, die sich im Lebensprozeß manifestiert . . ."



Das Prinzip für die Erledigung dieser Systematisierungsaufgabe entnehmen wir den beschreibenden Naturwissenschaften, die in ihrer Beschreibung durchaus ähnlich wie die exakten Naturwissenschaften die Gesetzlichkeit der Naturerscheinung, hier also der Naturform zu treffen suchen, und zwar zunächst die Gesetzlichkeit unter denkbar einfachsten und insofern idealen Bedingungen.

Dementsprechend müssen wir die in der Selbstbeobachtung erfaßten psychischen Erlebnisse wie der Mineraloge seine Kristalle zunächst mit einander vergleichen, die ausgebildetesten Phänomene heraussuchen, von zufälligen Fehlern abstrahieren (wie der Mineraloge oder Kristallograph von dem Einfluß von Verunreinigungen abstrahiert) und zunächst die allerallgemeinsten, einfachsten Gesetzmäßigkeiten, wie sie im Idealfall rein zutage treten würden, bei der Beschreibung wiederzugeben suchen.

Aber dieses Prinzip reicht für uns noch nicht aus, die wir darauf ausgehen, das psychische Leben in seiner Grundgesetzlichkeit zu charakterisieren. Denn mehr oder weniger war es auf eben diesem Wege, daß man auf Vorstellungen oder ein andermal auf Gefühle oder Wollungen stieß, wie man sie in der heutigen Psychologie beschrieben findet. Will man jene oberste Gesetzlichkeit feststellen, wie sie Freud und seine Schüler zur Grundlegung der pyschoanalytischen Theorie in einem Urtrieb zu fassen suchten, so muß man die ganz außerordentliche Anpassungsfähigkeit des psychischen Organismus an die äußeren Bedingungen im Auge behalten und darf sich nicht auf die Beobachtung und Beschreibung irgendeines kleinen, herausgegriffenen Stückes psychischen Lebens beschränken. Man muß vielmehr als zweites das Prinzip verfolgen, seinen Standpunkt so weit wie irgend möglich entfernt zu nehmen, um möglichst das Ganze und die, über weite Zeiträume sich ausdehnende, tiefste Gesetzlichkeit, über die sich all die besonderen, der Anpassung dienenden Gesetzlichkeiten superponieren, zu überschauen.

Tut man dies, so findet man, daß die Grundgesetzlichkeit, die alles psychische Leben gegenüber sonstigen beliebigen Vorgängen als Leben auszeichnet und die sich häufig über ganze Reihen von Vorstellungen, Gefühlen und Wollungen hinwegspannt, der ewige Kreislauf zwischen Aufnehmen, Verarbeiten und Äußern ist, der wie jeder Lebensvorgang als Ganzes dazu dient, den psychischen Organismus zu erneuern und zu verjüngen, und all das Alte und Absterbende zu ersetzen, .das dieser — neuerungsdurstig — in das Unterbewußtsein und in die Vergessenheit hinabstößt.

Der Psychologie des Alltags und der physiologischen Psychologie liegt diese Anschauung überaus nahe. Und so unterscheidet auch bspw. Kräpelin in der Einführungserörterung seiner Sammlung psychologischer Arbeiten (bes. S. 63) „die Auffassung von Sinnesreizen", die „Verbindung von Vorstellungen" und (unter Vernachlässigung der eigentlichen „Ausdrucksbewegungen") die „Auslösung von Willensbewegungen" als die „drei Hauptrichtungen der geistigen Leistungsfähigkeit". .Und für die Biologie vollends ist diese Dreiteilung eigentlich selbstverständlich. Dennoch ist sie merkwürdigerweise nicht als grundlegend in die allgemeine Psychologie aufgenommen und zwar selbst bei einem Forscher, wie Herbert Spencer nicht, der bekanntlich zuerst und am entschiedensten die psychischen Vorgänge als biologische Phänomene betrachtet



hat, sondern sie spielt nur als Lehre von der „Rezeptivität“ und „Spontaneität“ selbst bei Philosophen wie Fries[1]), die ihr eine gewisse Beachtung schenken, eine untergeordnete Rolle. Und doch scheint mir, daß sie auch für die allgemeine Psychologie — insonderheit für die Willenspsychologie — sehr fruchtbar ist.

Für uns kommt es jedoch nur darauf an, daß sie für das Verständnis und die Pädagogik des psychischen Gleichgewichts und seiner Störungen fruchtbar ist, wie dies für das „Ineinander von Selbsttätigkeit und Empfänglichkeit“, also für den zweistufigen „Prozeß von innen nach außen und umgekehrt“ bereits Schleiermacher in seinen Vorlesungen 1826 (WW. Bd. IX 422ff.) dargetan hat.

Wenn wir nun diese Grundgesetzlichkeit näher ins Auge fassen, so sehen wir, daß keineswegs nur schlichte Empfindungselemente, bloßer Erfahrungsstoff derartig „aufgenommen“ wird, wie die alte Lehre von der Rezeptivität im Gegensatz zur Spontaneität[2]) anzunehmen geneigt war, sondern auch sehr komplexe Inhalte oder im Grunde sogar allein sehr komplexe, nämlich solche, die früher einmal von dem Betreffenden oder auch von anderen verarbeitet worden sind.

Zweitens aber sehen wir, daß dieses Aufnehmen nicht nur von der Außenwelt — wie Locke sagt durch „sensation“ — stattfindet, sondern auch durch Selbstwahrnehmung, — d. i. durch „reflexion“ — nämlich durch Reflexion auf die soeben vorübergleitenden Seelenvorgänge, derart, daß also auch der Vorgang des „Äußerns“ als Erlebnis seinerseits wieder Gegenstand der Selbstbeobachtung und weiteren Verarbeitung werden kann.

Wollten wir uns diese Grundgesetzlichkeit allen psychischen Lebens — diesen Restitutionsprozeß, wie wir kurz sagen können — in einem einzigen idealen Vorgang versinnbildlicht denken, so wäre derselbe folgendermaßen zu beschreiben: Das dem Organismus durch „Aufnahme“ zugeführte psychische Moment erfährt durch Assoziation usw. eine gewisse „Verarbeitung“, führt zu einer „Äußerung“ (deren Erlebnisseite ihrerseits mindestens teilweise wahrgenommen wird und in den nächsten, sich anschließenden Kreislauf eintritt) und sinkt dann — aber auch erst dann — vor neu aufzunehmenden Erlebnissen zurückweichend, in das Unterbewußtsein und schließlich in völlige Vergessenheit zurück.

In solchen schlichten, sich aneinander reihenden gleichförmigen Kreisläufen verläuft das tatsächliche psychische Leben natürlich nicht; d. h. über diese

[1]) Vgl. Fries, „Neue oder anthropologische Kritik der Vernunft“, 2. Aufl., 1828—31, Bd. I. 75 ff.; ferner Ders. „Handbuch der psychischen Anthropologie“ Bd. I. 1820, 26. Elsenhans, Fries und Kant, Gießen, Töpelmann, Bd. I, 1906, 22 ff., sowie das III. u. IV. Kapitel.

[2]) Außerdem ist natürlich das, was wir als „Äußern“ dem Aufnehmen gegenüberstellen, nicht mit der Tätigkeit jener „Spontaneität“, wie sie bspw. Bain angenommen hat, identisch. Was Herbart in pädagogischem Zusammenhang mit dem vielbekämpften „freien Aufsteigen“ der Vorstellungen im Auge hat, ist im Grunde das, was man sonst Aktivität und Produktivität nennt; denn die Anregung des „Interesses“ wird als wesentlichstes Hilfsmittel zur Anregung dessen hervorgehoben. Dann gehört dieser psychische Vorgang z. T. in das Gebiet des „Verarbeitens“, z. T. in das des „Äußerns“, wie überhaupt der Vorgang, wo ein Element aus dem Unterbewußtsein in das Bewußtsein und über die Bewußtseinsschwelle steigt, schon eine Vorstufe des Äußerns ist.



grundlegende Gesetzlichkeit superponieren sich mannigfache andere speziellere Gesetzlichkeiten, die wir mit dem schon verwandten Wort als „Anpassungen“ an die jeweiligen äußeren Bedingungen zusammenfassend bezeichnen können: Der Erwachsene vollends, bis zu einem gewissen Grade aber auch schon das Kind, vermag sich stundenlang „rein-aufnehmend“[1]) oder aufnehmend und verarbeitend zu verhalten, um dann erst, wenn die äußeren Umstände es erlauben, dem mittlerweile angewachsenen Äußerungsbedürfnis Raum zu geben.

Aus diesem Grunde eben vermag nur der Hinblick auf ein großes Stück psychischen Lebens diese Grundgesetzlichkeit als eine allgemeine zu enthüllen. Und deswegen hat sie sich der allzusehr auf das Einzelne gerichteten herrschenden Psychologie nicht an sich, aber in ihrer systematischen Bedeutung bisher entzogen. Eben deswegen aber verbergen sich auch Störungen dieses Restitutionsprozesses besonders leicht und werden häufig weder von dem Betreffenden selbst, noch auch von dem Arzt oder Pädagogen erkannt — bis es fast schon zu spät ist. Und eben deswegen scheint es mir von besonderer Wichtigkeit zu sein, sich über die ganze Mannigfaltigkeit dieser Störungsmöglichkeiten einen Überblick zu verschaffen, der solches Erkennen und damit ein rechtzeitiges Eingreifen wesentlich erleichtert.

Jeder der drei Teilprozesse kann natürlich durch ein Zuviel oder ein Zuwenig eine Störung hervorrufen. Allerdings ist dabei im Auge zu behalten, daß das ganze Leben ein ständiges Verlieren und Zurückgewinnen des Gleichgewichts ist, so wie das Gehen ein ständiges Fallen und Aufhalten des Fallens, und daß selbst erheblichere Störungen sich dank der erwähnten außerordentlichen Anpassungsfähigkeit des psychischen Organismus im allgemeinen von selbst regulieren, indem sich bei einem Zuviel des Aufnehmens ein Gefühl der Übersättigung und ein natürliches Widerstreben gegen dasselbe einstellt, bei einem Zuwenig das Gefühl des geistigen Hungers usw. Also erst, wenn ein gewisses Maß überschritten wird und die Selbstregulierung aus einem äußeren oder inneren Grunde versagt, und vor allem, wenn es zu einer solchen Verkehrung und „Perversion“ der natürlichen symptomatischen Gefühle und Bedürfnisse kommt, daß sie irre leiten, erst dann werden die Störungen für die Erhaltung des Organismus gefährlich und bedürfen des pädagogischen Eingriffs.

Uns wird es nun darauf ankommen, zu zeigen, wie die große Mannigfaltigkeit der äußeren oder inneren möglichen Störungen, welches auch ihre letzten „Ursachen“ seien, sämtlich in eine dieser Störungsformen enden, die durch ein Zuviel oder Zuwenig eines der drei Teilprozesse charakterisiert sind, und wie die große Mannigfaltigkeit der von Ärzten und Pädagogen beschriebenen Symptome auf diese zurückweisen und zweckmäßig zurückgeführt werden.

Unsere drei Teilprozesse waren: das Aufnehmen, das Verarbeiten und das Äußern. Es ist vorauszusehen, daß Störungen, die man als solche des Vorstellens bzw. Empfindens, Fühlens und Begehrens beschrieben hat, sich wesentlich in unseren erstgenannten zwei Teilprozessen wiederfinden werden, Störungen dagegen, die man als solche des Willenslebens gekennzeichnet hat, in der letztgenannten Klasse als Äußerungsstörungen; doch sind selbstverständlich die unwillkürlichen Äußerungen ebenso wichtig wie die willkürlichen. Unsere

[1]) „Rein“-aufnehmen ist im Sinne des praktischen Sprachgebrauchs, nicht im strengen Sinne gemeint.



Beispiele aber wollen wir nicht aus der Krankengeschichte entnehmen, wie dies leider auch noch *Pfister* in seiner, für Pädagogen bestimmten Darstellung der psychanalytischen Methode[1]) zu einseitig getan hat, sondern im Hinblick auf diesen allgemein-pädagogischen Endzweck aus dem *Alltagsleben*; wir werden aber freilich *solche* Fälle des Alltagslebens heranziehen müssen, bei denen die Restitutionsstörung gefährlich ist, also ein krankhafter Abbau des psychischen Organismus bereits eingesetzt hat. Wir werden sehen, daß diese Gefahr insonderheit bei Nervenschwachen, den sogenannten Neurasthenikern besteht, bei denen eine übergroße *Sensibilität* mit einer übergroßen *Ermüdbarkeit*, abgesehen von der einen oder anderen „Organminderwertigkeit" zusammentrifft. Schon *Herbart* hat übrigens einige dieser Fälle unter dem Titel „Fehler der Zöglinge" andeutungsweise beschrieben.

Ungenügend ist das Maß des *Äußerns* — um mit diesem besonders häufigen und besonders auffälligen Fall zu beginnen — dann, wenn sich mehr und mehr verarbeitetes psychisches Material ansammelt, das als Affekt oder Wunsch oder Wille zur Äußerung *drängt*, ohne wegen irgendwelcher Hemmungen zur Äußerung und Entladung gelangen zu können; *überreichlich* ist dieses Maß, wenn es die zunehmende Erschöpfung und Verarmung des psychischen Lebens und seine Erschlaffung dadurch zur Folge hat, daß es keine irgend erhebliche Spannung mehr aufkommen läßt.[2])

Als Beispiele für die erstgenannte Klasse kann man die zahllosen religiösen Fanatiker der verschiedensten Glaubensbekenntnisse anführen, die es für ihre Verpflichtung und für gottgewollt halten, daß sie sich als Einsiedler und Säulenheilige in die Einsamkeit und ein möglichst äußerungsloses Innenleben zurückziehen, an das sich ihre Natur, wie die Geschichte lehrt, in vielen Fällen nur sehr langsam und sehr unvollkommen und *oft* nur *scheinbar* anpaßt. Und *dann* gehen sie unvermeidlich dem psychischen Zusammenbruch entgegen — selbst sie!

Wo aber nicht solch eine gewaltige Kraft wie der religiöse Glaube eines Fanatikers die Äußerungsbeschränkung fordert, dort hört der Kampf im Inneren eines Menschen in der *Regel* nie auf, auf welchen Motiven auch die Äußerungs-

[1]) *Pfister*, Die psychanalytische Methode („Pädagogium" Bd. I. Eine Methodensammlung für Erziehung und Unterricht. Unter Mitwirkung von Prof. E. Meumann herausgeg. v. Prof. Messmer, Leipzig, Klinkhardt, 1913).

[2]) Es gibt produktive Köpfe, die nicht das Bedürfnis haben, ihre Ideen fertig auszuarbeiten, sie zu Papier zu bringen, sie andern mitzuteilen, oder gar sie durch praktische Arbeit in Wirklichkeit umzusetzen; und es gibt auf der anderen Seite oberflächliche Vielbeschäftigte und gedankenlose, unproduktive Schwätzer, die nichts für sich behalten und nichts unversucht lassen können, ohne aber irgendwie das Bedürfnis zu haben, Etwas tiefer zu verarbeiten, Eigenes zu geben und eigentlich Wertvolles zu leisten — deren Leben verläuft sicherlich unsozial, vollends, wenn man es unter dem Gesichtspunkt der Kraftökonomie betrachtet, und es bedürfte infolgedessen einer gewissen pädagogischen Beeinflussung auch, aber es ist noch nicht auf jene absteigende Linie geraten, die dem Organismus selbst gefährlich ist, sondern bildet höchstens die Vorstufe jenes uns speziell interessierenden Zustandes. Es muß offenbar stets ein innerer Zwiespalt sein, aus dem dieser Zustand hervorgeht: einerseits ein *Bedürfnis* zur Äußerung, d. i. ein *Sehnen* danach als Anzeichen eines wirklichen gesunden Bedürfnisses und andererseits ein Nicht-können oder Nicht-mögen, das aus einem Mangel an Selbstvertrauen und einem Mißtrauen gegen die Außenwelt, event. geradezu aus einer Opposition gegen dieselbe oder auch aus Weltverachtung und Selbstüberschätzung usw. häufig hervorgeht.



hemmung beruhen mag, sei es auf einer Furcht, einem Mißtrauen, einem Vorurteil, einem bestimmten Erlebnis, vielleichtKindheitserlebnis oder rein-körperlicher Benachteiligung wie bei Buckligen und Tauben.[1]) Diese Hemmung erstreckt sich dann meistens auf das Sprechen oder Handeln, besonders vor einer größeren Menschenmenge oder einem Kreis von Menschen. Ich kenne aber auch Fälle, wo sie einsetzt, sobald mehr als ein Einzelner dem Betreffenden gegenübersteht, oder sobald es eine Person des anderen Geschlechtes ist. Mitunter erstreckt sie sich gar auf alle Menschen außer einem Einzigen; und nur dieser lernt den ganzen inneren Reichtum dieser verschlossenen Persönlichkeit kennen. Oder aber es muß das Tagebuch auch noch diesen einzigen Menschen ersetzen. Und wenn es ein Dichter oder ein Komponist ist, der in der Arbeit am Schreibtisch diesen einzigen Menschen, nach dem er sein Leben lang vergebens gesucht hat oder der ihm vom Schicksal wieder entrissen wurde, zu ersetzen sucht, dann entsteht ein Kunstwerk voll inneren lang verhüllten Lebens, aber ein Kunstwerk, das trotz aller Größe von der Disharmonie dieses ewig sehnenden Inneren kundgibt, das zu der letzten Abgeklärtheit, die für uns mit Recht das Zeichen des „Klassischen" ist, nicht gelangt ist, ein Kunstwerk, das daher alle erschüttert, aber nur die befriedigt, die die Harmonie selbst noch nicht kennen und verstehen gelernt haben. Denn so gewiß die Kunst ein „Ventil" für die gestauten Affekte des Innenlebens ist, wie man gelegentlich gesagt hat, so gewiß ist sie als Kunst der Einsamkeit nicht ein vollwertiger Ersatz für die gesunde Wechselwirkung mit der Außenwelt.[2])

Unter denen, die sich an den Psychoanalytiker wenden, und mehr und mehr wenden werden, sind nicht wenige, die gerade unter solchen Hemmungen des Sichäußerns leiden, Hemmungen, die ihnen natürlich besonders bewußt und quälend werden, wenn sie mit ihrem Beruf, mit ihren gesellschaftlichen und Familienverpflichtungen in Konflikt geraten. Ich führe Beispiele an, die mir fast alle persönlich begegnet sind: Der Schauspieler, der Pfarrer, der seit irgendeinem tiefergreifenden oder äußerlichen Erlebnis — „nervös geworden" — fürchtet stecken zu bleiben, der Offizier, der beim Eintritt in einen Ballsaal von solcher Angst erfaßt wird, daß ihm das Wort versagt, die jung verheiratete Gattin, die von derartiger Angst befallen wird, wenn sie auch nur das kleinste Lied vor dem (aus Liebe geheirateten!) Gatten singen soll, oder die tagelang ringt, ehe sie irgendein gleichgültiges Geständnis oder eine unbedeutende Frage herauszubringen imstande ist; der Mann, der alle seine Sorgen in sich verschließt und seinen Ärger herunterwürgt, immer mehr wortkarg wird und sich aufreibt und seine Frau rätseln, sich abquälen und sich sehnen läßt; und die Freunde, die durch den Schein plötzlicher Kälte getrennt werden! — — — All diese gequälten und sich gegenseitig quälenden Menschen leiden an dem gleichen: der Hemmung der Äußerungsfunktion.

[1]) In völliger Übereinstimmung steht die wiederholt (so auch auf dem letzten Psychologenkongreß in Göttingen) von Taubstummenlehrern geäußerte Erfahrung, daß taubstumme Kinder, die zuvor völlig ungeberdig waren und Anfälle wie von Tobsucht hatten, ganz glücklich und ruhig wurden, nachdem man ihnen eine Sprache zur Äußerung gegeben hatte.

[2]) Als Beispiel kann man unter den Modernen, wie ich glaube, die größten anführen, einen Ibsen sowohl wie einen Richard Wagner und großenteils auch Brahms.



Der andere Fall — die Maßlosigkeit des Äußerns aus irre geleiteten Instinkten scheint im Leben d. h. in dem heutigen Kulturleben nicht die gleiche große und gefahrvolle Rolle zu spielen. Zwar haben wir auf Schritt und Tritt Gelegenheit, sie zu beobachten: wir sehen heute mehr als je den talentvollen Dichter, der sich von schnellem Ruhm und Geld verlockt, „ausgeschrieben“ hat und ohne neu aufzunehmen und neu zu verarbeiten Jahr um Jahr weiter schreibt, und wir sehen täglich den jungen Mann, der durch ein schwächliches Nachgeben gegenüber allen Trieben unfähig geworden ist, Spannungen zu ertragen und damit unfähig, ein großes und starkes Gefühl für eine Frau in sich heranwachsen zu lassen; kurz wir sehen täglich die Verflachung, die stets die unmittelbare Folge übermäßiger Äußerung ist. Aber verhältnismäßig selten scheint sich hieraus eine selbstgefährliche, d. h. den Organismus bedrohende, krankhafte psychische Tendenz zu entwickeln.

Man könnte hier am ehesten die anführen, die sich in Spiel, Alkohol und Geselligkeit, in großen jahrelangen Weltreisen oder wiederholtem Wohnungs- und Berufswechsel zu betäuben und über ihre innere Leerheit hinwegzutäuschen suchen; denn nicht selten führt sie das Gefühl ihrer inneren Haltlosigkeit und Unbefriedigtheit und die Einsicht in ihr zerfahrenes und verfehltes Leben plötzlich dazu, dieses Leben über Bord zu werfen. — — Aber wichtiger sind für uns die weiteren großen Gruppen, die auf einem Zuviel oder Zuwenig des Aufnehmens oder Verarbeitens beruhen. Wir wollen sie zu zwei Gruppen zusammenfassen, da einem Zuviel des Aufnehmens stets ein Zuwenig des Verarbeitens entspricht und umgekehrt. In dem ersten Fall haben wir dann eine unnatürliche Erweiterung des psychischen Lebenskreislaufs, in dem zweiten Fall eine unnatürliche Verengerung desselben.

In dem ersten Fall entsteht eine zunehmende Beängstigung, ein zunehmendes Kleinheitsgefühl angesichts des nicht zu bewältigenden Stoffreichtums, der nicht zu bewältigenden Anforderungen; und es häufen sich von Anderen übernommene Anschauungen, Wünsche und Lebensziele auf, die mit der eigenen Natur und den eigenen wahren Bedürfnissen und vielfach überdies noch untereinander in Widerspruch stehen: Es entstehen Konflikte in den Lebenswegen und -zielen. Es entstehen überdies aber Konflikte mit der Wirklichkeit, d. i. ständige Enttäuschungen.

Wir erwähnten es schon, daß übergroße Sensibilität und leichte Ermüdbarkeit die beiden wesentlichsten Charakteristika des Neurasthenikers sind. Es ist klar, daß diese beiden Faktoren den soeben beschriebenen Fall schnell, weit schneller als etwa das Übermaß des Äußerns, ins Krankhafte steigern werden. Denn die Ermüdbarkeit steigert die Unfähigkeit und Unlust zur Verarbeitung des übergroßen Stoffes, die inneren Konflikte und Enttäuschungen werden zehnfach so schwer empfunden, und die so entstehende Depression vermehrt ihrerseits jene allgemeine Mattigkeit. Es entwickelt sich eine sich selbst ständig steigernde und daher gefährliche Störung des Gleichgewichts: ein müdes Zurückweichen vor der ernsten, stetigen Aufgabe des Aufbauens von unten auf und entweder nur ein müdes Resignieren oder abwechselnd damit ein äußerlich fröhliches Vergessen- und Sichbetäubenwollen mit dem meist uneingestandenen Streben, auf einem leichteren Wege, als dem der kleinlichen ermüdenden Arbeit das Ziel des Lebens zu erreichen; und es ersteht ein Ziel, das meist nur Wunsch-

ziel und gar nicht Willensziel heißen kann, weil es nur entsprechend den unvernünftigen Wünschen, nicht aber gemäß den vorhandenen Kräften und sonstigen Wirklichkeitsverhältnissen abgesteckt ist.

Hierher gehören all die, welche ohne Berücksichtigung der kleinlich erscheinenden Hindernisse der Wirklichkeit für Andere oder sich selbst Großes erreichen wollen, mögen sie nun ohne Vorkenntnisse auf neue technische Erfindungen ausgehen oder auf ein neues System für Erziehungs-, Kleidungs-, Nahrungs- oder Körperkulturreform, oder mögen sie durch einen demokratischen oder anarchistischen Umsturz des gesamten Gesellschaftslebens ihr Ziel zu erreichen streben. Meist sind es, wie ich selbst — besonders in Paris — gesehen habe, Enterbte, durch eigenes Verschulden oder durch Rasse und Geburt Familien- und Vaterlandsfremde, die das Gefühl der Benachteiligung, das sie zuerst an sich und dann auch an Anderen erlebt haben, auf solchem utopistischen und revolutionären Wege überwinden wollen, nachdem sie derartige halbverarbeitete Ideen von Anderen — in der heutigen Zeit besonders von Marx und Kropotkin — in sich aufgenommen haben. Und fast stets führen die unvermeidlichen Enttäuschungen, die sie an der Wirklichkeit erleben, früher oder später einen psychischen Zusammenbruch herbei, so daß sie, die früher die großen Optimisten waren, schließlich in lebensfeindlichem Pessimismus, wenn nicht gar mit Selbstmord (wie so manche „Erfinder“ von Lebensberuf) endigen.

(Fortsetzung folgt.)

Über die Testdiagnose.

Von Fritz Giese.

Das Prinzip der Lebensnähe, das Grundlage der angewandten Psychologie ist und ihr daher einen beispielslosen Fortschritt gesichert hat, der im krassen Gegensatze zu dem langsamen, aber umso ärgeren Versanden der sogenannten „reinen“ Experimentalpsychologie steht, mag Ursache sein, daß von jeher dem Test als Diagnosemittel ein weiter Spielraum zuerteilt wurde. Man wollte den Menschen als Ganzes fassen und kümmerte sich daher wenig um jene methodische Exaktheit der generellen Psychologie; arbeitete ein System von Diagnosemitteln aus, das neben dem Streben nach komplexer Diagnose einer Person den Ehrgeiz zu haben scheint, alles „ohne Apparate“ vorzunehmen. Mag dies wohl beim Kinde eine Möglichkeit psychologischer Diagnose sein (die relative Gültigkeit der Binet-Simon-Bobertag-Staffeltests zeigt es), so ändert sich die Sachlage entschieden beim Erwachsenen! Hier versagen jene einfachen Differenzierungsmittel, und nur solche Tests sind verwendbar, welche es noch gestatten, Funktionen zu prüfen, die keiner eigentlichen „Entwicklung“ durch Altersfortschritt (wie beim Kinde) unterliegen, sondern individuell eine gewisse Konstanz aufweisen, trotzdem aber von Fall zu Fall durch den Test ein anderes Diagnosebild ergeben sollen.

Wer jemals mit Erwachsenen derartige Testdiagnosen unternommen hat, weiß aber, wie sehr diese Art von psychologischer Persönlichkeitsprüfung der Verbesserung fähig ist. Je mehr man in die Praxis der Diagnose eindringt, umso stärker macht sich das Mangelhafte der Testprinzipien bemerklich:



umso mehr sieht man ein, daß man, wo nur irgend möglich, die Methodik der inhaltlich für die praktische Anwendung wenig belangvollen generellen Psychologie anwenden sollte: also gerade Versuchsanordnungen mit Apparaten. — Der Test ist tatsächlich beim Erwachsenen ein primitiver Notbehelf. Wir haben zur Zeit nichts Besseres, aber wir sollten doch auch jene gewichtigen, ja vielleicht ausschlaggebenden Ergänzungen nicht verachten, die in den Versuchsmethoden der generellen Psychologie niedergelegt sind. Die ungeheure Verantwortung, die in der Arbeit des „angewandten" Psychologen liegt, weil seine Ergebnisse im Leben Verwendung finden, während die Resultate psychophysischer oder rein sinnespsychologischer Natur eher theoretischen Wert haben, bringt es mit sich, daß man vor der Testdiagnose warnen muß, wenn sie ganz ausschließlich als Norm verwendet wird, wenn sie nicht Ergänzung zu exakten Versuchen ist, was sie einzig und allein sein sollte. —

Der Anlaß zu diesen Bemerkungen ist für mich in der so dankenswerten Unternehmung Heymans gegeben, der auf dem letzten psychologischen Kongreß anregte, die Psychographie am lebenden Modell zu verbinden mit der realen experimentellen Diagnose mittels Test an denselben Versuchspersonen. Heymans' praktische Vorschläge sind von dem in organisatorischen Dingen so bewährten Berliner „Institut für angewandte Psychologie (Stern und Lipmann)" für die Realität ausgebaut worden, so daß zu erhoffen ist, daß tatsächlich eine große Anzahl von Experimentalpsychologen die Diagnose einiger weniger, ihnen intim bekannten Personen mittels der Tests durchführen und gleichzeitig eine entsprechende Psychographie derselben in die Wege leiten werden. Es wäre aber höchst bedauerlich, wenn man von vornherein den Ergebnissen gegenüber Zurückhaltung üben müßte, weil nämlich die Testdiagnose der Versuche verbesserungsfähig erscheint.

Um beim konkreten Fall zu verweilen, ist anzugeben, daß Aufgabe jener Heymansschen Versuche die Diagnose auf „willkürliche Beherschung der Aufmerksamkeit" ist. Zwar ist sicherlich richtig, daß die Durchführung der Versuche erschwert würde, wenn Apparate zu verwenden sind. Doch bedeutet diese Schwierigkeit im Grunde eher nur eine zeitliche Verlängerung der Arbeit, insofern die Apparate von einem zum anderen zu transportieren wären, also ein gleichzeitiges Untersuchen an vielen Orten verhindert ist. Andererseits könnte man jedoch erwarten, daß gerade die Aufmerksamkeit in mannigfacher Weise von der generellen Psychologie methodisch einwandfrei untersucht würde. Mag infolge Spezialisierung der Themen und wegen zu geringer Versuchspersonenzahl eine generelle Arbeit für die Praxis wenig Wert haben: Verwunderung mag es erregen, daß die angewandte Psychologie zur Prüfung der Aufmerksamkeit erprobter und exakter Methoden entraten könne, wie sie das Tachistoskop, die üblichen Reaktionsanordnungen, die Komplikationsversuche beispielsweise repräsentieren. Um nur eines dieser Beispiele herauszugreifen: so benötigt etwa die tachistoskopische Versuchsmethodik relativ geringe Experimentalerfahrung (im Gegensatz zu Reaktionsexperimenten, die Kenntnis der physikalischen Grundlagen voraussetzen), und sie ist an Hand eines so einfachen Apparates, wie des Netschajeff, auch mit örtlicher Variation des Versuchsraumes vereinbar. Es wäre wohl



ein geringeres Übel, unter der Schwierigkeit der Apparatur zu leiden, als späterhin der Kritik der Versuchsgrundlagen zu begegnen.

Aber selbst angenommen, die angewandte Psychologie benötigt keine methodischen Erfahrungen von genereller Seite — was in ihrem Interesse zu bedauern wäre — so bleibt weiter zu fragen, ob man immer durchaus einwandfreie „Tests" zur Verfügung hat? Auch hier wieder sei — ganz ohne irgendeine Gegnerschaft — an das praktische Beispiel gedacht. Wenn zur Prüfung der „willkürlichen Beherrschung der Aufmerksamkeit" etwa der Bourdon-Test empfohlen wird, so erinnert man sich der interessanten Darstellung, die *Meumann* hinsichtlich der versuchten Interpretation gerade dieses Tests gegeben hat. Wieviel Automatismus, Ermüdung, Aufmerksamkeit, voluntatives Beiwerk darin enthalten ist, wieweit die Übung mitspricht, und was dieser „Ausstreichtest" im Grunde untersucht: welcher Psychologe könnte das wirklich angeben? Nur im Zusammenhang mit vielen anderen Tests kann er eine Note von charakteristischer Arbeitsweise einer Vp. beitragen. Betrachtet man daraufhin die — beim praktischen Beispiel — vorgeschlagenen weiteren Tests, so wird man „Gewichtsvergleichung" bei Erwachsenen vielleicht noch eben als Test zulassen. Ebenso kann die Fehlerzahl und die Zeit beim Lesen von „Korrekturen" mit eingefügten Fehlern ein Aufmerksamkeitstest sein. Das Ordnen von Karten nach ihrer Farbe erinnert andererseits wieder an Binet-Simons Kinderstaffel: wer praktische Versuche machte, weiß, daß beim Erwachsenen höchstens als Maßstab die Zeit zum Ordnen in Frage kommt, und diese Zeit ist, falls nicht etwa eine Reihe von Farbenstufungen, analog den bekannten Wollproben, verlangt wird, beim Erwchsenen kurz, und individuell wenig differenziert. — Wenn in einem Analogieexperiment verlangt wird, daß die Vp. zu drei vorgelegten Worten a, b, c ein viertes d finden soll, das sich zu c verhält wie b zu a, so kann man hier wohl einen für Erwachsenen passenden Test finden und die Individualzeit notieren: wie bringt man zu ihr aber dann die Qualität der Antwort, das genannte Wort an sich in Beziehung? Man sollte die Schwierigkeit dieser Beziehungen zwischen Zeitdauer und Qualität nicht verkennen: hat doch *Bobertag* meinen Versuch, dieses probeweise beim viel einfacher zu registrierenden Masselon-Meumann-Test durch eine Formel zu tun, auch — und sicher aus anzuerkennenden Gründen — nicht gebilligt: obschon bis heute niemand eine bessere Verbindungsmöglichkeit vorschlagen konnte! Wenn der Vp. ferner eine Reihe von großen und kleinen Zahlen vorgelegt wird und sie angeben soll, wie oft bei den Anfangs- resp. Endziffern die Ziffern 1, 2, 3 vorkommen, oder wenn gleichzeitig Felder in verschiedener Farbe genannt und dazu das Alphabet geschrieben werden soll, oder wenn in einem Text an einigen Stellen von zwei gegebenen das nicht in den Zusammenhang passende Wort ausgestrichen werden soll, so sieht man, daß derartige Tests doch vielleicht inhaltlich einen zu großen Spielraum zulassen, als daß sie auf ein bestimmtes Thema — willkürliche Beherrschung der Aufmerksamkeit — zugeschnitten wären! Es handelt sich nicht um Kritik gerade *dieser* Versuchsanordnung, sondern um prinzipielle Bemerkungen über Testdiagnose überhaupt. Und man wird sich erinnern, daß, wenn man schon Tests verwenden will, noch etliche erprobte Tests anderer Experimentatoren

vorliegen, die sicherlich zum Thema gehören, aber eindeutigere Resultate ergeben. Erinnert sei an die Karten- und Straßenbahnertests nach Münsterberg, an den geometrischen Test nach Abelson, an die Abstraktionsversuche — Grünbaum, Moore, oder mit Tachistoskop Wirth —, an Addierexperimente an Hand der Kräpelinschen Rechentabellen, die mit Störungsreizen verbunden werden, analog den Versuchen von Peters, Münsterberg, Bartels. Bei allen diesen Tests läßt sich nicht nur ein relativ exakter Maßstab für die Aufmerksamkeitsleistung an Hand von Zeit oder Fehlerzahl finden, der jene innere Schwierigkeit der qualitativen Allgemeinbeurteilung von Leistungen nicht kennt, sondern auch eine Arbeitsleistung erzielen, die doch wenigstens einigermaßen definierbar bleibt, verständlicher als bei dem bekannten Bourdon-Test!

Noch ein Punkt sei, als prinzipielles Moment bei Testversuchen, gestreift: wenn man bei derartigen Diagnosen — wie bei dem erwähnten Beispiel — streng Einzelversuche einführt, so darf ein Faktor nicht übersehen werden, der gerade bei Tests ungeheuer wichtig ist, wie Bobertag mit Recht hinsichtlich meiner Verbesserungsvorschläge über den Masselon-Meumann-Test vermutet: der Einfluß des Versuchsleiters spricht unbedingt im Versuchsresultat mit. Nun hatte ich selbst, ebenso Fischer laut einer Äußerung auf dem jugendkundlichen Kongreß in Breslau, angenommen, daß in allererster Linie ein Unterschied darin bestehe, ob ein Mann eine Vp. gleichen oder anderen Geschlechts prüfe, ebenso ob eine Psychologin die Versuche leite oder nicht. Der Krieg verzögert leider die Publikation einiger meiner Arbeiten, die sich auf Testdiagnose überhaupt und auf diesen letzten Punkt insbesonders stützen, so daß ich zu vorliegender Anmerkung — bezogen auf ein reales Beispiel — gezwungen bin, um meine Experimentalerfahrungen zum allgemeinen Besten mitzuteilen. Hier also nur so viel, daß ich in gemeinsamer Arbeit mit Dr. Else Voigtländer gerade Tests bekanntester Art auf diesen Punkt hin prüfte: Entgegen der Erwartung fanden wir aber, daß nicht das Geschlecht die bedeutsamsten Resultatverschiebungen erbringt, sondern daß bei uns in weitaus erheblicherem Maße die persönliche Art des Versuchsleiters ausschlaggebend war: jene Persönlichkeitsnote, die sich im psychischen Tempo, der Stimme, der Sprechweise, der Geschäftsführung bei den Versuchen bei identischer Anordnung derselben, der ganzen körperlichen Erscheinung usw. zeigt und die sich in den Resultaten in völlig anderem zeitlichen wie inhaltlich-qualitativen Arbeiten der Vp. dokumentiert. Auf Einzelnes einzugehen ist hier nicht der Ort. — Wenn überhaupt an einem praktischen Fall derartige Anmerkungen zu geben waren, so geschah es aus dem Bewußtsein heraus, daß die Testmethode, sofern nur sie herangezogen wird, außerordentliche Fehlerquellen in sich birgt — zumal beim Erwachsenen! Denn weder sind die Tests inhaltlich immer klar zu definieren, noch ergeben sie eine hinreichende Konstanz im Arbeitswerte bei verschiedenen Versuchsleitern. Die Inkonstanz wird nämlich nicht nur durch die zu erwartenden individualen Unterschiede der Vp.-leistungen erzielt, sondern einerseits durch gänzlich unzuverlässige Leistungsmaßstäbe — „allgemeine" Qualitätsbeurteilung —, durch die Schwierigkeit, zugleich mehrfache Maßstäbe am selben Test in eine akzeptierbare Beziehung zu setzen — z. B. Zeit- und



Fehlerfaktor, inhaltliche Qualität und Zeit —, endlich aber durch die Tatsache, daß hier, wie niemals beim mit bewährten Apparaten arbeitenden generellen Versuche, der direkte Einfluß des Versuchsleiters im Ergebnis in außerordentlichem Maße mitspricht. — Man muß doch immer wieder betonen, daß die angewandte Psychologie, viel mehr als bisher, die Methoden der generellen benutzen soll. Daß man an Hand einfachster, aber exakter Versuchsbedingungen individuelle Momente komplexester Natur, wie z. B. die Aufmerksamkeit und ihre Schwankungen erforschen kann, zeigt beispielsweise die Angabe von Anschütz über Resultate am Weilerschen Dynamometer. Wenn die angewandte Psychologie mehr jene so gern verschrieene „Apparatmethodik“ auf ihre Probleme anwenden wollte, würde sie entschieden an Bedeutung gewinnen. Was im übrigen von den bekannteren Tests als einigermaßen annehmbares Material für diagnostische Ergänzungen übrig bleibt, habe ich des näheren in einer eingehenden Darstellung mitgeteilt, die im Rahmen dieser Zeitschrift — leider eben durch den Krieg verspätet — erscheinen wird. Vielleicht aber ist es besonders instruktiv, an einem praktischen Beispiel einige Unzulänglichkeiten der Testdiagnose demonstriert zu haben, die in ihrer Größe nur dem erfahrungsammelnden Experimentalpsychologen aufgehen. Das Bedenkliche liegt nicht in der Anordnung in diesem oder jenem Fall, sondern in den Tests als einzigem Diagnosemittel überhaupt.

Literatur.

Abelson: The Measurement . . Ps. College London, University, Col. pap. Vol I. 1912. Dazu mein Referat im Archiv für Pädagogik, I, 1912.

Anschütz: Die Intelligenz. Osterwieck 1913.

Bertels: Versuche über Ablenkbarkeit. Diss. Dorpat, 1889.

Bobertag: Neuere Literatur über Tests und Intelligenzprüfung. Z. f. angew. Psychologie 9. 1914.

Fischer: Kongreßbericht über den III. Kongr. für Jugendbildung und Jugendkunde, (Breslau 1913), Leipzig 1914.

Giese: Die Dreiwortmethode. Diese Zeitschrift. 1913.

Giese: Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede und die Koedukation. Archiv für Pädagogik II, 1914.

Giese: Testdiagnose bei normalen Erwachsenen (mit Abbildungen und Proben). Erscheint im Rahmen dieser Zeitschrift demnächst.

Giese und Voigtländer: Vorversuche über den Einfluß des Versuchsleiters auf das Experimentalergebnis. Erscheint — ebenfalls durch den Krieg buchhändlerisch verzögert — 1915 im Archiv für Pädagogik.

Heymans: Die experimentelle Feststellung individuell-psychischer Eigenschaften. Z. f. angew. Psychol. 9, 1914.

Schumann: Bericht über den VI. Kongr. f. exp. Psychologie. Leipzig 1914.

Meumann: Vorlesungen. Band 2, Leipzig 1913.

Moore: The Process of Abstraktion. Univ. of Calif. Publ. in Psych. I, 1910.

Münsterberg: Psychologie und Wirtschaftsleben (2). Leipzig 1913.

Münsterberg: Exp. Päd. und Berufswahl. Diese Zeitschrift, 1912.

Peters: Aufmerks. und Reizschwelle. Arch. f. d. ges. Psychol. 1906.

Grünbaum: Über die Abstraktion der Gleichheit. Arch. f. d. ges. Psychol. 1908.

Wirth: Psychophysik. Leipzig 1912.



Stoff und Zögling.

Eine Entgegnung von Johannes Kretzschmar.

Das „Pädagogische Archiv" (Herausgeber Prof. J. Ruska und Prof. K. Dürr) enthält in Heft 11 des Jahrgangs 1914, S. 601—616, einen Artikel von Dr. Hans Schmidkunz in Berlin-Halensee, betitelt: „Stoff und Zögling". Dieser Artikel beschäftigt sich in der Hauptsache mit den Ansichten, die ich 1912 in meinem Buche „Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaft" und 1914 in meinem Aufsatze „Herbarts Grundlegung der Pädagogik und die Forderungen der Gegenwart" (46. Jahrb. d. Ver. f. wiss. Päd., S. 202 ff.) ausgesprochen habe. Ich habe in diesen, sowie in einigen anderen, von Schmidkunz nicht herangezogenen Arbeiten den Nachweis zu erbringen gesucht, daß eine im modernen Sinne wissenschaftliche Pädagogik auf die philosophische Begründung der Bildungsziele verzichten und an deren Stelle eine empirische Begründung setzen müsse, für welche das subjektive und objektive Bildungsbedürfnis des sich entwickelnden Individuums die gegebene Grundtatsache darbiete. Diese Darlegungen, sowie ihre wissenschaftlichen und praktischen Folgerungen sind von Schmidkunz zum Gegenstand einer in den wesentlichen Punkten schroff ablehnenden Kritik gemacht worden, die ich nicht unwidersprochen lassen kann. Auf die in dieser Kritik berührten psychologischen Fragen gehe ich hierbei nicht mit ein; ich habe den Eindruck, daß Schmidkunz der Psychologie und insbesondere der Entwicklungspsychologie zu fern steht, als daß sich mit wenigen Worten eine gewisse Verständigung erhoffen ließe. Auch die wiederholten abfälligen Bemerkungen über den Volksschullehrerstand lasse ich in Rücksicht auf die durch den Kriegszustand geschaffene innere Lage vorläufig unerwidert. Ich beschränke mich lediglich auf die rein pädagogischen Fragen, zu denen ich Folgendes zu erklären habe:

1. S. macht mir den Vorwurf, daß ich das logische Moment in der praktischen Pädagogik zu wenig berücksichtige. Dieser Vorwurf ist unberechtigt. Ich bin selbstverständlich der Ansicht, daß im Unterricht der Volksschulen wie der höheren Schulen das logische Moment bei der Stoffübermittelung zur Geltung kommen muß und darf, soweit pädagogische Gründe dies fordern (in Rücksicht auf Zielerwägungen) und gestatten (in Rücksicht auf die methodischen Erwägungen). Auf der Unterstufe lassen pädagogische Gründe noch das Zurücktreten des Logischen als geraten erscheinen; auf der Oberstufe und schließlich auf der Universität (soweit letztere als Bildungsgelegenheit und nicht als Forschungsinstitut aufgefaßt wird) fordern und gestatten pädagogische Gründe das Hervortreten und schließlich die Herrschaft des Logischen. Hierauf in meinen Arbeiten besonders einzugehen, lag für mich kein Anlaß vor. Bei der Berücksichtigung des logischen Moments im Unterricht gehe ich sogar noch weiter als S. Er spricht ausdrücklich (S. 602) bloß von „dem Logischen, das im Lehrstoffe liegt, aus ihm herauszuarbeiten und als der eigentliche „Geist" des Stoffes darzustellen ist". Für den Pädagogen gibt es daneben noch das Logische, das im Zögling liegt: die Denk- und Urteilsfähigkeit



des Schülers, deren Entwicklung und Kräftigung, obwohl von der höheren Schule augenblicklich vernachlässigt, mit zu den wesentlichen Aufgaben der Erziehung gehört. Warum S. sie nicht erwähnt, ist mir nicht recht verständlich; der Zögling braucht ja doch diese formale logische Bildung nicht nur, um den Unterrichtsstoff aufzunehmen, — sie ist ihm auch für viele andere Lebenslagen unentbehrlich.

2. S. behauptet, der Lehrer müsse bei der Übermittelung des Stoffes in erster Linie „stofftreu“, d. h. logisch, und erst in zweiter Linie „entwicklungstreu“, d. h. der geistigen Entwicklungsstufe des Zöglings gemäß, verfahren (S. 604); der Lehrer habe den Zögling den im Stoffe liegenden logischen, ethischen und ästhetischen Gütern (Werten) anzupassen, „nicht etwa sie ihm anzupassen“ (S. 601). Wenn S. trotzdem die Berechtigung der pädagogischen Forderung, der geistigen Entwicklung des Schülers sich anzuschließen, ausdrücklich anerkennt (S. 604, 616), so ist diese Anerkennung praktisch ohne jeden Wert, weil sie unter der von S. ausgesprochenen Voraussetzung praktisch undurchführbar ist; der Pädagog kann auf der Unterstufe nur insoweit stofftreu sein, als dies die Rücksicht auf die Altersstufe des Zöglings zuläßt. Dem Logiker mag man es verzeihen, wenn er die methodische Forderung der Entwicklungstreue dem Grundsatz der Stofftreue unterordnet; der Pädagog wird unbedingt verlangen müssen, daß er, sobald er ein Fach wegen seines Bildungswertes als Bildungsbestandteil aufgenommen hat, bei der Darbietung die Forderung der Stofftreue dem Grundsatz der Entwicklungstreue unterordnet. Völlig im Einklang mit der Geringschätzung dieses letzteren Grundsatzes durch S. steht die von ihm S. 601 ausdrücklich betonte relative Mißachtung der Unterrichtsmethode im allgemeinen, die der Berufspädagog auf keinen Fall gutheißen kann.

3. S. erhebt gegen mich den Vorwurf, daß ich die Logik auch in der theoretischen Pädagogik übersehe bezw. bekämpfe, und bezeichnet mich deshalb als „Antilogiker“. Er ist der Ansicht, daß die Logik ebenso wie die Ethik eine Grundwissenschaft der Pädagogik sein müsse. Dieser Standpunkt ist mir völlig unverständlich. Wenn S. die Logik neben der Ethik als pädagogische Grundwissenschaft fordert — er erkennt sogar die Ästhetik als solche an — so muß er vorher erst nachweisen, daß Herbart mit seiner Grundlegung im Unrecht ist. Herbart kennt nur eine einzige zielbestimmende Grundwissenschaft, die Ethik. Er kennt nur diese, weil er Wert darauf legt, „die ganze Erziehung als eine Aufgabe aus philosophischen Prinzipien zu deduzieren“; er hat, wie wir wissen, aus der Bestimmung, aus dem Daseinszweck der Menschheit lückenlos sein ganzes Erziehungssystem mit allen Einzel- oder Unterzielen abgeleitet. Ich habe diese wichtige Tatsache in beiden obengenannten Untersuchungen eingehend erörtert. S. ignoriert diese Ausführungen gänzlich. Dabei hat er in früheren Arbeiten ausdrücklich die Herbartsche Betonung des Ethischen und Psychologischen als Grundlage des Pädagogischen als richtig erklärt (42. Jahrb., S. 119), hat auch selbst nachgewiesen, daß Herbart für den Zögling die logische Bildung für notwendig hält (45. Jahrb., S. 275). Er hätte sich damals schon sagen müssen, daß Herbart ganz bestimmte Gründe gehabt haben muß, wenn er die Logik zwar in die Praxis, nicht aber in die Theorie



der Pädagogik aufgenommen hat. Daß S. in dem einen der erwähnten Jahrbuch-Aufsätze (45. Jahrb., S. 277) von „pädagogischen Grund- oder Hilfswissenschaften" spricht, beweist, daß er sich über die philosophische Begründung der Pädagogik nicht recht klar ist.

4. S. bekämpft aufs schärfste meinen Versuch, neben den philosophisch-spekulativen Ausgangspunkt der Pädagogik einen empirisch-wissenschaftlichen Ausgangspunkt zu stellen. Er erklärt S. 615: „Wenn wir uns nicht klar werden, daß der eigentliche Ausgang in der Pädagogik genommen werden muß von den Bildungsidealen, den Bildungsgütern, dem Bildungsstoff, nicht aber von dessen Empfängern, so können wir dem Ungefähr, das uns allem individualistischen Belieben überliefert, nicht standhalten". Hier bedarf es zunächst einer Richtigstellung. S. mißbilligt S. 612 meine Äußerung, daß das „Leben" die Aufgaben der Erziehung vorschreibe. Er hätte bei genauerer Durchsicht leicht finden können, daß dieser Ausdruck an den fraglichen Stellen in ganz bestimmtem Sinne gebraucht ist, nämlich als das „Leben selbst" im Gegensatz zu dem philosophischen „Zweck des Lebens", auch als Gegensatz zum abstrakten ethischen System. Er hätte bei genauerer Durchsicht ferner leicht finden können, daß neben der beanstandeten Wendung „Leben" viel häufiger der eigentlich anzuwendende Begriff „Bildungsbedürfnis" auftritt. Dieser wird gebraucht: „Entwicklungspsychologie etc." S. 108, 111, 117, 121, 123, 154, 165, 166, 183 (hier überall schlechthin als „Bedürfnis des Zöglings"); „Herbarts Grundlegung etc." S. 219—223; ferner „Leitsätze zur pädagogischen Forschung" (Ztschr. f. päd. Psych. 1913, S. 340 f.), Satz 14—16. (Die „Leitsätze" hätten S. bekannt sein müssen, da die von ihm erwähnte Kritik meines Buches v. Th. Franke — 46. Jahrb., S. 47 ff. — ausdrücklich auf sie verweist.) Der Widerstand gegen diesen Begriff, der doch nur rein theoretischen Zwecken dient, ist mir schwer verständlich. Von ihm aus lassen sich zwanglos und lückenlos alle Teile des Bildungsinhaltes, wie sie auch immer heißen mögen, theoretisch gewinnen; ich erreiche auf induktivem Wege dasselbe, was Herbart mit seiner Deduktion beabsichtigte. Bei dem einseitigen Standpunkte, den S. einnimmt, läßt sich ein gleicher Erfolg keineswegs erwarten. Zunächst begründet S. nicht den gesamten Bildungsinhalt, sondern nur einen Teil desselben, den Stoff. Neben dem Stoff kennt aber bereits die ältere deutsche Pädagogik die „Entwicklung und Übung der jugendlichen Anlagen und Kräfte", und die moderne Arbeitsschulbewegung betont diese Seite der Bildung wieder sehr stark; man darf sie nicht übersehen, auch wenn man, wie S. ein schroffer Gegner des „Psychologismus" in der Pädagogik ist. Für die Entwicklung der kindlichen Anlagen kann sogar der Stoff nur Mittel zum Zweck sein, so für die ethische Bildung, bei der es doch schließlich auf die Willensbildung ankommt, so auch für die Schulung der Denk- und Urteilskraft im Zögling. Bedenklich ist sodann, daß S. bei seiner Grundlegung der Pädagogik S. 615 die Werte und die Stoffe einander gleichstellt. In Wirklichkeit geht er gar nicht vom Stoff aus, wie er behauptet, sondern von den logischen, ethischen und ästhetischen Werten. Er fordert ausdrücklich S. 601, die Werte, die der Stoff nach diesen drei Seiten in sich trägt, dem Zögling zukommen zu lassen; folgerichtig kann



er also nur diejenigen Stoffe in die Erziehung aufnehmen, die tatsächlich und nachweisbar diese Werte besitzen. Daß S. die Logik neben der Ethik und der Ästhetik als Grundwissenschaft der Pädagogik fordert, ist schon gesagt worden, und so gesteht er damit selbst zu, daß der Stoff sich den Werterwägungen unterzuordnen hat. Wie aber sind diese Werte als Bildungsinhalte zu begründen? Sind sie zum Menschheitsfortschritt nötig? Bedarf das Individuum ihrer zur Erhaltung und Gestaltung seines Daseins? Und umfassen diese logischen, ethischen und ästhetischen Werte lückenlos alle Aufgaben der Erziehung, so daß sich aus ihnen ein einheitliches System der gesamten Bildungsziele ergibt? Auf diese für die wissenschaftliche Pädagogik höchst wichtigen Fragen ist S. leider die Antwort schuldig geblieben.

5. S. erhebt gegen mich den Vorwurf, ich gestehe dem Erzieher das Recht zu, unter Mißachtung der Rechte von Familie und Staat die Bildung des Zöglings „auf eigene Faust" zu bestimmen. Auch hier hat er mich völlig mißverstanden. Selbstverständlich wird kein Pädagog ernstlich der Familie und dem Staat das Recht bestreiten, die Bildung des heranwachsenden Individuums nach ihrem eigenen Willen und Gutdünken zu bestimmen. Aber sie sollen hierbei nicht den Rat und das Gutachten des wissenschaftlich geschulten Pädagogen verschmähen, der in der Lage ist, die notwendigen Bildungsmaßnahmen von Fall zu Fall theoretisch zu bestimmen, d. h. den dem objektiven und subjektiven Bildungsbedürfnis des Zöglings entsprechenden Bildungsinhalt zu erkennen. Schon jetzt holen viele Eltern den Rat des Pädagogen ein, sowohl bei der Entscheidung für eine höhere Schule wie auch bei der Berufswahl. Mißachten sie den pädagogischen Rat, so werden sie sich später oft den Vorwurf machen müssen, gegen den Wohlfahrtszweck der Erziehung gesündigt zu haben — ein Begriff, dessen wissenschaftliche Bedeutung S. leider auch unklar geblieben ist.

6. Ich bedauere lebhaft, daß S. die wissenschaftliche Auseinandersetzung durch eine höchst überflüssige Beimengung von Affektäußerungen sehr erschwert. Es wimmelt in seinem Aufsatze von Ausdrücken wie „Entrüstung", „Beleidigung", „Gehässigkeit", „sich blamieren", sowie verschiedenen wenig freundlichen Bemerkungen über meine Person. S. ist sogar so liebenswürdig, mir die Versetzung in den Anklagezustand in Aussicht zu stellen, weil ich mir den Vorschlag erlaubt habe, zugunsten einer gründlicheren theoretisch-pädagogischen Ausbildung der Oberlehrer die Anforderungen in der fachwissenschaftlichen Prüfung — die ja gegenwärtig sehr hoch sind — etwas herabzusetzen. Ich glaubte bisher, daß die Gefahr der Terrorisierung nur in politischen Vereinen bestände; in wissenschaftlichen Kreisen, auch wo es sich um sehr schroffe Gegner meiner Ansichten handelte, habe ich bisher stets das Vergnügen gehabt, meine Ausführungen in schönster sachlicher Ruhe behandelt zu sehen. Herr Dr. Schmidkunz, der sich als überzeugten Anhänger der Logik erklärt, ist der Erste, der es vorzieht, statt des logischen ein ziemlich unlogisches Verfahren zu wählen!



Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Zur Pflege der Pädagogik an der neueröffneten Frankfurter Universität gibt Joh. Kretzschmar in der Leipz. Lehrerzeitung die folgenden Bemerkungen: Fast unbemerkt und unbeachtet von der breiten Öffentlichkeit, die ihre Aufmerksamkeit jetzt andren Dingen zuzuwenden hat als der Gründung einer neuen deutschen Hochschule, hat sich mitten in der aufregenden Zeit des Kriegs die Eröffnung der neuen, vielbesprochenen Universität Frankfurt a. M. vollzogen. Uns Lehrer interessiert an ihr naturgemäß besonders die Frage, wie der Lehrplan der neuen Universität auch der Pflege der pädagogischen Wissenschaft gerecht wird; nach dieser Richtung sind uns ja bekanntlich im allgemeinen noch sehr viele berechtigte Wünsche und Hoffnungen unerfüllt geblieben. Mit großen Erwartungen ging ich denn auch an das Frankfurter Vorlesungsverzeichnis nicht heran; klang doch namentlich noch das Gefühl der Enttäuschung über die Dresdener und Hamburger Pläne allzu stark nach. Für die in Aussicht genommene Universität Dresden kam die Pädagogik kaum nennenswert in Betracht; in der von „Philacademicus" herausgegebenen Schrift „Zur Frage der Errichtung einer Universität in Dresden" waren nur zwei ordentliche Professuren „für Philosophie einschließlich Ästhetik, Psychologie und Pädagogik" vorgesehen.

Mit der wenig erfreulichen Erinnerung an diese Haltung städtischer Universitätsgründer ging ich an die Durchsicht des vorläufigen Vorlesungsverzeichnisses der Universität Frankfurt a. M. für das Wintersemester 1914/15 heran. In der philosophischen Fakultät fand ich folgende pädagogische Vorlesungen und Übungen angekündigt:

1. Psychologie des Denkens und Theorie des wissenschaftlichen Unterrichts (Privatdozent Dr. O. Schultze, zweistündig). 2. Wille und Persönlichkeit, vom psychologischen, psychiatrischen und pädagogischen Standpunkte aus betrachtet (Schultze, einstündig). 3. Lektüre von Schriften Herbarts und Auseinandersetzung mit ihm (Schultze, einstündig).

In der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fakultät fand sich hierzu noch folgendes:

1. Allgemeine Didaktik des kaufmännischen Unterrichts (Direktor Pfeifer, einstündig). 2. Handelslehrerseminar: Methodik des Rechnens und der Buchführung (Pfeifer, zweistündig). — Diese Aufzählung zeigt nun, daß die pädagogische Wissenschaft wenigstens in einigen Vorlesungen und Übungen zu Worte kommt. Trotzdem aber muß das, was das Vorlesungsverzeichnis ankündigt, als völlig ungenügend bezeichnet werden. Frankfurt erreicht nicht einmal den Standpunkt von Dresden, wo wenigstens zwei ordentliche Lehrkräfte für Philosophie einschließlich Ästhetik, Psychologie und Pädagogik in Aussicht genommen waren. Man darf wohl hoffen, daß das „Vorläufige Vorlesungsverzeichnis" von Frankfurt tatsächlich nur ein vorläufiges ist; denn die Tatsache ist kaum glaublich, daß für Pädagogik[1]) weder eine

1) Mittlerweile ist die Ernennung des bekannten Stadtrats Dr. Julius Ziehen zum Professor der Pädagogik erfolgt. (Anm. der Schriftleitung.)



ordentliche noch eine außerordentliche Professur vorhanden ist und ihre Pflege nur in der Hand eines Dozenten liegt. Dazu sind die Vorlesungen und Übungen von O. Schultze die einzigen, die sich mit allgemeinen Erziehungs- und Unterrichtsfragen befassen: die Vorlesungen und Übungen von Direktor Pfeifer dienen nur den Bedürfnissen der Fachbildung. Die Themen zur allgemeinen Pädagogik machen außerdem den Eindruck, als ob sie lediglich den besonderen, persönlichen Neigungen des Dozenten entsprächen; sie lassen den klar erkennbaren Plan eines gut organisierten pädagogischen Studienganges völlig vermissen. Sie behandeln nur ausgewählte Spezialfragen, während man neben ihnen die grundlegenden allgemeinen Vorlesungen zur Systematik und zur Geschichte der Pädagogik schmerzlich vermißt. Natürlich fehlt es in Frankfurt auch an den so unentbehrlichen Räumen für ein pädagogisches Seminar mit der dazu gehörigen Bibliothek. Für die fachwissenschaftliche Ausbildung der Oberlehrer ist zwar durch philologische, historische und naturwissenschaftliche Kurse gut und reichlich gesorgt; aber gerade diese Kurse beweisen, daß man auch an der neuen Universität bestrebt ist, an dem alten, schon vielfach verurteilten Kurs festzuhalten, die fachwissenschaftliche Ausbildung des Lehrers möglichst scharf zu betonen und die pädagogische Ausbildung nur so ganz nebenbei ein klein wenig mit zu berücksichtigen.

Als auf der diesjährigen Tagung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Greiz über die Arbeiten des letzten Jahrbuchs verhandelt wurde, erfuhr eine von mir in diesem Jahrbuch ausgesprochene Ansicht heftige Angriffe. Ich hatte auf die 1845 von G. Thaulow veröffentlichte Schrift hingewiesen: „Erhebung der Pädagogik zur philosophischen Wissenschaft“, in der geklagt wird, daß die Erziehungswissenschaft auf den Universitäten „außerordentlich stiefmütterlich“ behandelt werde, daß sie nur „ein matter Name, ein Bettlername, ein Fremdling“ sei, der „nirgends Heimat“ habe; ich hatte bemerkt, daß man diesen Satz Thaulows leider auch noch auf die Gegenwart anwenden könne. Der Vorsitzende des Vereins, Prof. W. Rein-Jena, bestritt die Richtigkeit dieser Ansicht; er nannte sie „zu schwarzseherisch“ und meinte, heute seien die Verhältnisse viel besser geworden. Beweist aber Frankfurt nicht die volle Berechtigung zum Schwarzsehen? Wenn wieder Friede im Lande sein wird, wird darüber wohl leider noch manches ernste Wort gesagt werden müssen.

Nachrichten. 1. Der „Bund für Schulreform“ will Dokumente über das Verhalten und die Leistungen der jugendlichen Kriegsfreiwilligen planmäßig sammeln und später an zuständigen Stellen genaue weitere Auskunft darüber einholen. Wie sich die Hunderttausende jugendlicher Freiwilliger, die vielfach von der Schulbank hinweg ins Feld gezogen sind, bewähren, das gibt uns unter Umständen — so glaubt man — einen Maßstab ab für die Leistungen und Mängel unseres gesamten Erziehungswesens. Mindestens aber wird das Verhalten dieser Jugendlichen unter dem Druck des gewaltigen Kriegserlebens einen wertvollen Beitrag für die Psychologie des Jugendalters liefern. Der „Bund für Schulreform“ wendet sich darum fürs erste an alle Kreise unseres Volkes mit der Bitte, ihn zunächst bei der Sammlung



von Zeugnissen über das Verhalten von Kriegsfreiwilligen zu unterstützen. Er bittet, Briefe, Gedichte, Urteile über Kriegsfreiwillige und von Kriegsfreiwilligen in dem Alter von 16 bis 20 Jahren in genauer Abschrift oder im Orginal zu übersenden. Im letzteren Falle werden die Originale nach Abschrift zurückgesandt, wenn es ausdrücklich gewünscht wird. Einsendungen werden erbeten an die Zentralstelle des Bundes für Schulreform Hamburg 24 oder an Oberlehrer Dr. W. Warstat in Altona-Ottensen.

2. Das Preisausschreiben der Psychologischen Gesellschaft zu Berlin: „Beziehungen zwischen der intellektuellen und moralischen Entwicklung Jugendlicher", für das als Endzeitpunkt der 1. Juni 1915 vorgesehen war, ist mit Rücksicht auf den Krieg auf unbestimmte Zeit vertagt worden.

3. Der Privatdozent für Philosophie, Psychologie und Pädagogik an der Universität Frankfurt a. M., Dr. med. et phil. Otto Schultze ist zum Titular-Professor ernannt worden.

Literaturbericht.

Stanley Hall. Die Begründer der modernen Psychologie (Lotze, Fechner, Helmholtz, Wundt). Übersetzt und mit Anmerk. versehen von Raymundt Schmidt. Durch Vorwort eingeführt von Dr. Max Brahn. Leipzig 1914, Felix Meiner. 392 S. 7,50 M., geb. 8,50 M.

Ganz anders, als es bei uns bisher geschehen ist, faßt Stanley Hall die Geschichte der modernen Psychologie an. Er wählt sich eine Reihe von Männern aus, die er als die Führer auf den Wegen der modernen Psychologie ansieht, und beschreibt in erzählendem Ton ihr Leben und ihre Lehre. Darstellung verknüpft sich mit behaglicher Kritik, und allmählich entsteht so ein reiches Bild der Art wie sich zur großen Freude Stanley Halls die Psychologie allmählich von der Philosophie vollständig losgelöst hat. Seinem positivistischen Geist ist es ein ästhetisches Vergnügen, diese Loslösung zu beobachten, und mit heller Freude berichtet er davon. Für uns Deutsche ist es wertvoll, hier einmal alle die Männer nebeneinander zu sehen, die an dem Bau hauptsächlich gearbeitet haben, wenn wir auch Zeller und Eduard von Hartmann nicht mitzählen können und darum in der deutschen Übersetzung auch nicht vermissen.

Einen guten Griff aber hat Stanley Hall sicher da getan, wo er als die beiden Hauptrepräsentanten Helmholtz und Wundt darstellt. Beide hat er persönlich gekannt, von Helmholtz offenbar starke Anregungen bekommen, beider Werke genau durchgearbeitet und durch ein langes Leben auch mit dem Gefühl erfaßt. Sie beide stellt er nicht nur dar, sie versucht er so zu ergreifen, wie ein Mann der heutigen Wissenschaft gern den andern als Gesamtpersönlichkeit versteht und eine bestimmte innere Stellung zu ihm nimmt. Da tritt Helmholtz als derjenige hervor, der Hall bedeutsamer in der Theorie, Wundt als derjenige, der ihm wesentlicher für die Praxis der Entwicklung erscheint. Er möchte ihnen beiden gern ins Innerste sehen: ihre Struktur, ihre Erlebnisse, und daraus ihre ganze Entwicklung begreifen. Da er aber glaubt, daß die wesentlichsten Tatsachen nur der erlebende Mensch aus der Selbstbeobachtung schöpfen kann, so bedauert er es nicht nur, sondern er wirft es Wundt direkt vor, daß er keine Lebensbeschreibung von sich gegeben habe.

Noch mehr aber wird seine Stellung zu Wundt davon bestimmt, daß er nicht Wundts vorliegende Leistungen allein objektiv beurteilt, sondern von ihm verlangt, daß er noch gewisses Andere hätte leisten müssen, was Stanley Hall als unbedingt nötig für einen Psychologen ansieht. Dazu gehört ganz besonders die



Beschäftigung mit der angewandten Psychologie. Er wirft Wundt vor, daß er dieser in Deutschland direkt hinderlich im Wege gestanden habe und will Titchener nicht glauben, der das Gegenteil behauptet. Und doch hat Titchener ganz recht, Wundt hatte persönlich nicht die historische Aufgabe, angewandte Psychologie zu treiben: er hatte das Fundament dafür zu legen, das in der theoretischen Psychologie besteht. Als aber die Zeit der angewandten Psychologie gekommen war, sich neben der theoretischen zu entwickeln, da hat Wundt nicht etwa hindernd im Wege gestanden, sondern dafür gesorgt, daß an der Leipziger Universität ein Mann wie Meumann für die angewandte Psychologie gewonnen wurde. Er konnte dies um so eher tun, als er schon vorher die — vielleicht kann man sagen — probeweise Begründung des „Instituts für experitelle Psychologie und Pädagogik" des Leipziger Lehrervereins nicht nur in keiner Weise gehindert, sondern in jeder Weise, in der breitesten Öffentlichkeit wie privatim, gefördert und unterstützt hatte. Als er sich überzeugt hatte und es öffentlich ausgesprochen, daß in einem solchen Institut gute wissenschaftliche Arbeit geleistet werden kann, da sorgte er dafür, daß an der Leipziger Universität ein ähnliches Institut entstand und dafür, daß es nach Meumanns Weggang erhalten blieb. Wie kann man einem solchen Mann vorwerfen, daß er die Entwicklung verhinderte! Von ihm aber zu verlangen, daß er auch praktisch auf diesem Gebiete mitarbeitete, dazu liegt gar kein Recht vor.

Um so erfreulicher ist es zu sehen, daß Hall trotzdem in Wundt den Repräsentanten des Besten sieht, was die moderne Psychologie bisher zu leisten vermag. Er hofft auf einen Kommenden, der das Hall notwendig scheinende Neue bringen wird. Bis dahin aber sagt er die schönen Worte über Wundt und die deutsche Wissenschaft: „Das jedoch sind (— in Amerika —) keine schöpferischen Geister, und wir haben tatsächlich weder in Amerika, noch in England irgend etwas geleistet, was mit den besten Schriften der Würzburger in diesem ganzen Gebiet auf gleicher Höhe stünde. Wir verfügen über Fleiß, kritischen Scharfsinn, über die Fähigkeit der genauen Definition, und sind imstande, Doktordissertationen zu verfassen, europäische Schöpfungen zu kombinieren oder wohl auch zuweilen zu variieren und durch neue Resultate zu ergänzen. Die Laboratoriumspsychologie scheint mir bei uns wirklich ausgebildet genug zu sein, als daß sie noch immer von neuen Richtungen „made in Germany" abhängig sein müßte. Die gegenwärtige Stockung in der deutschen Psychologie ist eine Gelegenheit, wie sie sich unseren Psychologen nicht wieder bietet. Was wir in dieser Krise brauchen, ist eine neue Methode, neue Gesichtspunkte, eine Reihe neuer Themen und Probleme. Dafür aber wird der Genetizismus sehr bald sorgen. Inzwischen werden wir allerdings, wenigstens für kurze Zeit, dem Rufe Wirths zu folgen haben, der da lautet: „Zurück zu Wundt!"

Max Brahn.

Leipzig.

M. Vaerting, Die Vernichtung der Intelligenz durch Gedächtnisarbeit. München, Verlag E. Reinhardt, 1913. M. 2.—. 122 S.

Vaerting untersucht zunächst die Aufgabe des Gedächtnisses im psychischen Gesamtorganismus und findet, daß es zwar überall beteiligt ist, aber ebenso überall nur eine Hilfstätigkeit, niemals aber eine selbständige Tätigkeit ausübt. Weder für den Kulturfortschritt, noch für den Kulturstand hat die bloße Reproduktion eine Bedeutung. Daher entsprechen alle jene Tätigkeiten, wo die Reproduktion Selbstzweck ist, wie das absichtliche Lernen und Wiedergeben, nicht seiner eigentlichen Aufgabe. Daß man diese Tätigkeit noch nicht abgeschafft hat, sondern sie im Gegenteil noch immer mit verhältnismäßigem Eifer ausübt, ist daraus zu erklären, daß vor der Erfindung brauchbarer Aufbewahrungsmöglichkeiten der Kulturgüter (Schreib- nnd Druckkunst) das Gedächtnis als Vorratskammer dienen mußte. Das Examens- und Prüfungswesen hat ihm eine weitere Stütze dadurch verliehen, daß sich die Gedächtnisarbeit leichter kontrollieren läßt, als die Denkfähigkeit.

Vaerting geht nun daran, die Eigenschaft eines guten, also seiner Aufgabe als Hilfstätigkeit am besten dienenden Gedächtnisses festzustellen und findet, daß



die weniger beachteten Gedächtniswirkungen, das Wiedererkennen und die Wirkung im Bewußtsein, eine größere Bedeutung haben als die selbständigen Reproduktionen (Faraday, Rob. Mayer usw.). Absichtliche Gedächtnisarbeit, speziell das Auswendiglernen, also die Verwendung des Willens an Stelle des Interesses, bewirkt eine falsche Auswahl der im Gedächtnis aufzubewahrenden Inhalte (man lernt Dinge, die man nicht braucht, für die man sich nicht interessiert, also auch keine Begabung hierfür besitzt, damit eigentlich nichts anfangen kann); ferner schädigt es die Denktätigkeit, weil man sich mehr auf das Behalten als auf das denkende Eindringen in den Stoff einstellt, weil die Denktätigkeit durch die absichtliche Reproduktion in den Hintergrund gedrängt wird und weil die Konzentrationsfähigkeit des Denkens herabgemindert wird. Eine weitere schwerwiegende Schädigung erleidet die Beweglichkeit des Geistes, die Produktion, die Phantasie, die Selbständigkeit, ja durch die Schaffung ausgetretener Assoziationsbahnen, deren Betretung sogar im rein gesellschaftlichen Gespräche bevorzugt wird, fördert es direkt die Dummheit, wenn man mit Ebbinghaus als deren charakteristisches Merkmal die Starrheit der Gedankengänge ansieht. Sogar der Charakter verdirbt, da Vielwisserei die Eitelkeit und Selbstüberschätzung groß zieht und zur Vortäuschung von Fähigkeiten, die nicht da sind, verleitet.

Da das gegenwärtige Schulwesen mit seinen Examinibus und Prüfungen noch immer die absichtliche Lernarbeit in den Vordergrund stellt, so macht sich die Schule aller dieser Handlungen mitschuldig. Eine Auswahl der Höchstbegabten in ihr ist psychologisch unmöglich. Von den Lehrkräften selbst ist eine Änderung am wenigsten zu erwarten, da sie gewöhnlich Leute sind, die sich während ihrer Schulzeit im herrschenden System am wohlsten befunden haben, also die leichtere Gedächtnisarbeit der schwierigen Denktätigkeit vorzogen.

Übrigens bedarf auch der Redner des absichtlichen Einprägens nicht. Eingelernte Reden werden nicht annähernd so gut verstanden, wie die, die unmittelbar vorgetragen werden.

Das Büchlein ist mit viel Lebhaftigkeit und Geist geschrieben und reißt den Leser stellenweise bis zur Überzeugtheit mit sich fort. Ich möchte an dieser Stelle nur einen Einwand bringen, der sich gegen die angebliche Bedeutungslosigkeit des Gedächtnisses für den Kulturstand wendet. Es kann nicht übersehen werden, daß in den höheren geistigen Berufen noch ein ziemlicher Kenntnisstand zu ihrer Ausübung erforderlich ist, ein Kenntnisstand, der sich schwerlich erwerben ließe, wenn nicht der Wille, gegen dessen Verwendung im Aneignen sich Vaerting so sehr wendet, das Gebiet des Anzueignenden über das Maß des bloßen Interesses hinaus vergrößern würde. Ferner gibt es doch auch Berufe, wo der Reproduktion selber wegen gelernt wird, wie bei der Schauspielkunst. Aber immerhin bedürfte es noch einer Untersuchung, ob Vaerting nicht doch recht haben könnte und möglicherweise auch die für einen höheren geistigen Beruf nötigen Kenntnisse durch freiwilliges oder erzwungenes Interesse (also nicht in der Schule) angeeignet werden könnten.

Ob ein Mensch mit schwachem Gedächtnis sich wirklich zur intellektuellen Höchstleistung emporheben kann, wie Vaerting glaubt, ist auch noch mehr als zweifelhaft, besonders wenn man an den ungeheuren Umfang der heute bereits vorliegenden Forschungsergebnisse denkt. Gerade der von Vaerting so gerne als Instanz herangezogene Faraday bietet in seinen späteren Lebensjahren ein gutes Beispiel für die schwere Beeinträchtigung der wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit durch das schlechte Funktionieren des Gedächtnisses.

Wien. O. Sterzinger.

Otto Selz, Die Gesetze der produktiven Tätigkeit. Bonner Antrittsvorlesung. Sonderabdruck aus dem Archiv für die gesamte Psychologie. XXVII. Bd., 3. und 4. Heft.

Die bisherigen Theorien zur Erklärung der produktiven Geistestätigkeit behandeln fast ausschließlich die Frage, wie Neues im Bewußtsein entsteht; dagegen wurde das Problem, wie dieses Neue sich zu einem organisierten, d. h. einheit-



lichen Ganzen zusammenschließt, beinahe gänzlich unberücksichtigt gelassen. Wie wird ferner der Träger der Vereinheitlichung, die Determinante, bei der Produktion wirksam, m. a. W. unter welchen Gesetzmäßigkeiten verlaufen determinierte Prozesse? Der Verfasser fand bei seinen noch unveröffentlichten Untersuchungen über den geordneten Denkverlauf, daß die Ansicht, wonach die Zielsetzung als Selektions- oder Reproduktionsmotiv von Bewußtseinserlebnissen wirkt, unhaltbar sei; vielmehr zieht sie nur die Reproduktion gewisser mehr oder minder allgemeiner intellektueller oder motorischer Operationen nach sich, die der Zielverwirklichung erfahrungsgemäß dienlich sind. Solche Operationen sind abstrahierender, kombinierender und reproduzierender Art. Aus ihrer Verwendung ergeben sich typische Fälle des Verlaufes der Produktion. Sind sie bekannt oder erkannt, so werden sie direkt als Mittel der Realisierung des Zieles verwertet, fehlen sie, so müssen sie durch den Versuch, die ingeniöse Verwertung von Erfahrungstatsachen (Einfall) aufgefunden oder aber durch einen glücklichen Zufall an die Hand gegeben werden. Schließlich kann von organisierter Produktion noch dann gesprochen werden, wenn die Zuordnung eines erfolgreichen tatsächlichen Vorganges zu dem Mittel seiner Verwirklichung früher ist als die eigentliche Zielsetzung. — Der Verfasser stützt seine theoretischen Darlegungen durch passend gewählte Beispiele aus dem Gebiete wissenschaftlicher und künstlerischer Tätigkeit.

Zürich. Fritz Rose.

Rich. Müller-Freienfels, Der Einfluß der Gefühle und motorischen Faktoren auf Assoziation und Denken. Sonderabdruck aus dem Archiv für die gesamte Psychologie. XXVII. Bd., 3. und 4. Heft.

Die Arbeit richtet sich gegen die Assoziationspsychologie samt ihren Hilfshypothesen, die Theorie der unbewußten Vorstellungen, die Auflösung des Bewußtseinsverlaufes in Einzelvorstellungen u. ä. Dagegen tritt sie für die stärkere Berücksichtigung der Gefühle, Stellungnahmen, Einstellungen, motorischen Tendenzen ein, die im Aufbau und Zusammenhang des Seelenlebens eine ausschlaggebende Rolle spielen. Die Arbeit ist reich an treffenden Einzelbemerkungen und berührt sich vielfach mit den Ausführungen von Selz.

Zürich. Fritz Rose.

Dr. A. Heußner, Geschichte der Kleinkinderpädagogik in Einzeldarstellungen. Ein Leitfaden für den Unterricht in den Frauenschulen an Oberlyceen und in den Seminaren für Kinderschullehrerinnen, Kindergärtnerinnen und Jugendleiterinnen. Erstes Heft: Pestalozzi, Fröbel, Herbart und die christliche Kleinkinderschule. B. G. Teubner. Leipzig 1914. 41 S. 0,80 M.

Für den hergebrachten veralteten Betrieb im Lehrfache „Geschichte der Pädagogik", bei dem der Vortrag des Lehrers vorherrscht und bei dem die Lebensbilder der bedeutenderen Pädagogen eine wichtige Rolle spielen, ist dies Schriftchen, das auch Herbart unter die Kleinkinderpädagogen einreiht, nicht unbrauchbar. Mittlerweile aber sind durch billige und gute Ausgaben von Quellenschriften die Mittel an die Hand gegeben, auch mit Frauenschülerinnen und zukünftigen Kindergärtnerinnen in fruchtbarer Art die Geschichte ihrer Berufswissenschaft zu treiben. Wir verweisen erneut auf die kleine Sammlung von Joh. Prüfer im Verlag von M. Diesterweg in Frankfurt.

Stollberg. Paul Ficker.

Herber, Stadtschulinspektor, Vom Volksschulwesen Frankfurts. Berlin 1914. Verlag L. Düringshofen, 38 S. 0,60 M.

In allseitiger Erfassung, guter Gliederung und knapper und flüssiger Darstellung die Überschau über das hochstehende Volksschulwesen einer Großstadt, die — abgesehen von den Bauten — jährlich über 4 Millionen für ihre Volksschulen aufwendet. Beachtung verdienen die im III. Abschnitt kurz beschriebenen „besonderen Veranstaltungen für einzelne Gruppen von Kindern", von



denen der Nachhilfeunterricht im 1. Schuljahre, die Sammelklassen überalterter Schüler, die außerlehrplanmäßigen naturwissenschaftlichen Fortbildungskurse für befähigte Schüler, die Vorbereitungsstunden für den Zugang zu den höheren Schulen, die Stotterheilkurse, der Absehunterricht für Schwerhörige als eigenartige Züge in der pädagogischen Physiognomie Frankfurts hervorgehoben seien.

Leipzig. Otto Scheibner.

6500 Abhandlungen, Vorträge und Zeitungsartikel pädagogischen Inhalts. Aus ihren eigenen Beständen nachgewiesen und geordnet von der Pädagogischen Zentralbibliothek (Comeniusstiftung), Leipzig 1913. Dürr'sche Buchhandlung. 120 S. 1,50 M.

Ein überaus brauchbarer literarischer Behelf zur Auffindung der kleinen und kleinsten Quellen im Gelände der Volksschul- und Seminarpädagogik. Die Anordnung folgt zweckmäßig der praktischen (wenn auch teilweise nicht mehr wissenschaftlich haltbaren) Aufgliederung der Pädagogik in den Katalogen der Comeniusbibliothek, die zurzeit die größte pädagogische Fachbücherei Deutschlands ist und die — das mag auch hier gesagt werden — bei ihrem verdienstlichen Wirken eine erhöhte Unterstützung durch die Behörden und die Lehrerschaft erfahren sollte.

Zittau. Paul Ficker.

Zum Studium der Schulpolitik. Ein Literaturnachweis. 2. veränderte und vermehrte Auflage. Broschüren zur Schulpolitik, herausgegeben von der Vereinigung für Schulpolitik zu Berlin. Leipzig und Berlin 1914. Verlag von Jul. Klinkhardt. 40 S. 0,70 M.

Auf dem Gebiete der Bibliographie der Pädagogik haben die verschiedenen Arbeitsgemeinschaften der deutschen Lehrerschaft recht Gutes und Großes geschaffen. Auch hinter dieser kleinen, bedachtsam auswählenden und gut gliedernden Zusammenstellung, die 1907 zum ersten Male erschien, liegt viel verdienstliche Mühe. Würde bei den einzelnen Schriften außer der Deutschen Lehrbücherei in Berlin auch die so stark benutzte Comeniusbibliothek in Leipzig als Fundort aufgewiesen werden, so wäre die Dienstfertigkeit des Schriftchens noch um ein Weniges erhöht.

Leipzig. Otto Scheibner.

Henry Poincaré. Letzte Gedanken. Mit einem Geleitwort von Wilhelm Ostwald. Leipzig, Ak. Verlagsbuchhandlung, 1913. VII, S. 261.

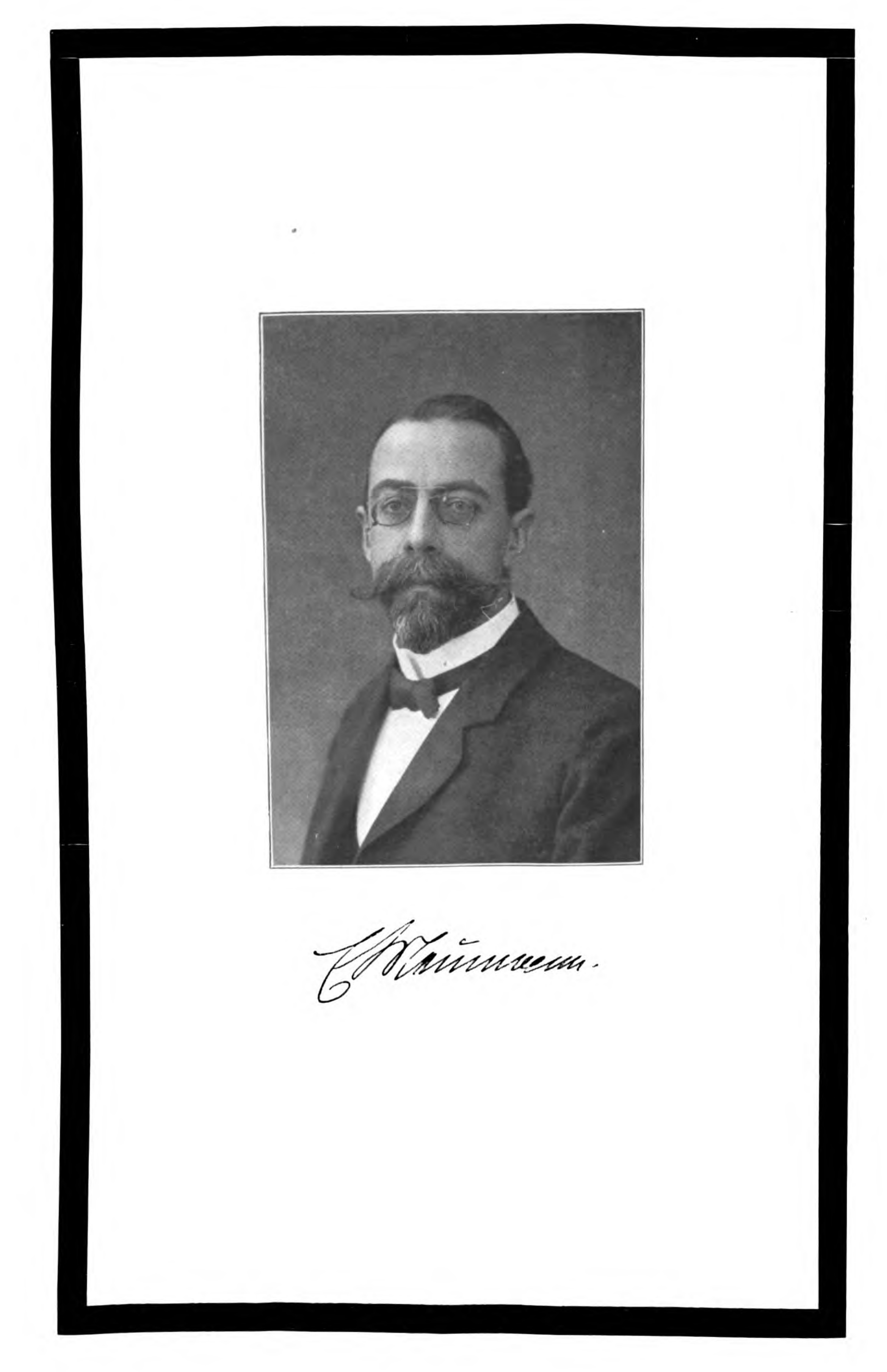
Das Buch enthält, eingeführt von einigen Worten Ostwalds, neun verschiedene Abhandlungen und Vorträge aus der letzten Zeit des bekannten Gelehrten. Sie führen die Titel: 1. Sind die Naturgesetze veränderlich? 2. Raum und Zeit. 3. Warum der Raum dreidimensional ist. 4. Die Logik des Unendlichen. 5. Die Mathematik und die Logik. 6. Die Quanten-Hypothese. 7. Materie und Weltäther. 8. Moral und Wissenschaft. 9. Die Sittlichkeit als Gemeingut.

Poincaré behandelt in ihnen die brennendsten Tagesfragen der Wissenschaft in einer schlichten Weise; eine Schlichtheit, die im allgemeinen große Klarheit bedeutet, in einzelnen Fällen aber auch ein wenig an Seichtheit streift. Klassische Beispiele für das erstere sind die Abhandlungen über die Logik des Unendlichen, über die Quantenhypothese, für das letztere der Vortrag über Moral und Wissenschaft, aber auch die Ausführungen über die Frage der Veränderlichkeit der Naturgesetze hätte man sich gehalten erwartet.

Wien. O. Sterzinger.

Druck von J. B. Hirschfeld (August Pries) n Leipzig.





Nachruf.

Die junge Wissenschaft der psychologischen Pädagogik trauert um ihren Führer. Am 26. April verschied in Hamburg

Professor Dr.

Ernst Meumann.

Eine Lungenentzündung riß ihn nach kurzem Leiden aus dem freudigen Schaffen an neuen großen Entwürfen. Tief betroffen wird sich die pädagogische Welt eines unersetzlichen Verlustes bewußt.

Das wissenschaftliche Leben und Denken unserer Zeit dankt Ernst Meumann Unvergeßliches. Es war eine Tat voll nicht geringen Mutes, als der vielseitig begabte Schüler Wundts nach bedeutenden psychologischen Untersuchungen es wagte, die Mittel exakter Forschung auch auf Erziehungsfragen anzuwenden und so den Grund für eine experimentelle Pädagogik zu legen. Die weitere planmäßige Erschließung des neuen Feldes erfaßte er als den hohen Beruf seines Lebens. Drängten ihn auch Begabung und Neigung zu philosophischen und ästhetischen Arbeiten, so widmete er doch an jeder seiner oft wechselnden Wirkungsstätten das reichere Maß seiner Kräfte der psychologischen Pädagogik.

Eine außergewöhnliche Erfindungsgabe führte ihn zu immer weiteren und ergiebigeren Fragestellungen und Untersuchungsweisen. Stein um Stein fügten so seine selbständigen Arbeiten zu dem Ganzen einer neuen Erziehungslehre. Und was sich an gleichgerichteten Anläufen, oft unsicher und unbesonnen, vor oder in seiner Zeit fand, leitete er mit glücklicher Hand in den frischen, klaren, starken Strom seines Denkens. Anregend und organisatorisch wirkend, gestaltete er die empirisch-pädagogische Forschung — bald schon selbstsicher geworden in ihren Problemen und Methoden und ihrer Schranken sich bewußt — zu einer weit über die Grenzen Deutschlands reichenden Arbeitsgemeinschaft.

Erstaunlich war Ernst Meumanns rastloser Fleiß, mit dem er in dem pädagogischen Schrifttum seine Anschauungen darstellte. Zu den eigenen Werken fügte er eine Anzahl

Sammlungen, in denen sich Abhandlungen des psychologisch-pädagogischen Arbeitsgebietes vereinigten, und in der „Zeitschrift für experimentelle Pädagogik" schuf er seiner Richtung ein führendes Organ. Noch in der Unruhe des Krieges aber rang der unermüdliche Geist dem Körper die Kräfte ab, den Schlußstein zu dem gewaltigen Lehrgebäude seiner „Vorlesungen zur experimentellen Pädagogik" zu legen.

Unermattet kämpfte er mit Wort und Werk, in Angriff und Verteidigung um die Geltung der Pädagogik in der Hierarchie der Wissenschaften und um ihr Heimatrecht an den Hochschulen. Ein Meister glänzender Darstellung in Rede und Schrift, gewann er auf weite Kreise in aller Welt maßgebenden Einfluß und scharte in Zürich, in Königsberg und Münster, in Halle und Leipzig eine begeisterte Jüngerschaft um sich. Die Sehnsucht und Mühe seiner letzten Zeit galt vornehmlich dem Ausbau des von ihm gegründeten „Institutes für Jugendkunde und Jugendbildung" in Hamburg zu einer pädagogischen Forschungsstätte größten Stiles. Als ihn der Tod berührte, war er bewegt von Plänen für seine Mitwirkung an den großen Erziehungsaufgaben, vor die er das deutsche Volk gestellt glaubte, wenn wieder Friede in der Welt sei.

Ernst Meumanns vielgestaltiges Wirken durchwaltete der Geist seiner erlesenen Persönlichkeit. Einsam im Leben stehend, war er doch dem Leben erschlossen. Tief ließ er sich von den großen Fragen der Zeit ergreifen und griff in der Zeiten Strömungen anregend und handelnd ein. Die deutsche Lehrerschaft dankt ihm, daß er sich, auf Geben und Nehmen gestellt, ihren Bestrebungen nie verschloß und tätigen Anteil an der bedeutungsvollen Bewegung der Schulreform nahm. Noch lange Zeit hinaus wird der reiche Segen aus Ernst Meumanns Wirken auf dem deutschen Erziehungswesen ruhen.

Uns aber, denen sich die feinsten Züge seines schlichten und vornehmen Wesens in den Jahren gemeinschaftlichen Strebens offenbarten, war er lieb und wert, ein aufrichtiger Freund von hoher Gesinnung, teilnahmsvoll, gütig und hilfsbereit. Ihm bleibt unsere Verehrung und Dankbarkeit. Er wird in unserem Gedenken und unserer Arbeit weiterleben.

Die Schriftleitung und der Verlag.



Zur Erinnerung an Ernst Meumann.

Von Wilhelm Wundt.

Wenn ich dem der Wissenschaft zu früh entrissenen Mitherausgeber dieser Zeitschrift einige Worte der Erinnerung widme, so muß ich mir eine Würdigung der Bedeutung Meumanns gerade auf dem Gebiete versagen, das seit Jahren im Mittelpunkte seiner Bestrebungen stand und das in dem Doppeltitel dieser Zeitschrift ausgedrückt ist. Sowohl die pädagogischen Anwendungen der Psychologie wie der Ausbau der experimentellen Methoden im Interesse der wissenschaftlichen Pädagogik liegen meiner eigenen Arbeit, trotz der hohen Wichtigkeit, die ich diesen Gebieten praktischer Psychologie zuerkenne, doch zu fern, als daß ich es mir zutrauen könnte, der Stellung gerecht zu werden, die Ernst Meumann als der anerkannte Führer der gegenwärtigen experimentellen Pädagogik einnahm. Ich muß daher die Schilderung der Verdienste, die sich der Geschiedene um die Begründung und Förderung der Pädagogik überhaupt und insonderheit der experimentellen Pädagogik erworben hat, den sachkundigen Beurteilern überlassen, die nicht nur mit Meumanns eigenen Arbeiten auf pädagogischem Gebiete, sondern auch mit dem Einfluß, den der Verstorbene auf die gesamte pädagogische Bewegung der Gegenwart ausgeübt hat, vertraut sind. Aber gerade die Tatsache, der Meumann nicht zum wenigsten seine hervorragende Stellung in der neueren Pädagogik verdankt, daß er zunächst ausschließlich Psychologe gewesen ist, ehe er seine ganze Kraft der Pädagogik zuwandte, läßt es wohl gerechtfertigt erscheinen, wenn ich hier seiner früheren psychologischen Arbeiten mit einigen Worten gedenke. Dies um so mehr, als diese, der Zeit seiner früheren Tätigkeit als Dozent und Assistent am Leipziger psychologischen Institut angehörend, durch die nach ganz anderen Richtungen orientierten pädagogischen Arbeiten in dem Gedächtnis der Zeitgenossen vielleicht mehr als billig zurückgedrängt worden sind. Gleichwohl sind sie in doppelter Beziehung von unschätzbarem Werte: einmal, weil sie an sich Leistungen sind, denen für ein wichtiges Gebiet der experimentellen Psychologie heute noch eine grundlegende Bedeutung zugeschrieben werden darf, dann aber, weil sie die wissenschaftliche Begabung Meumanns in besonders glänzendem Lichte zeigen.

Als sich Ernst Meumann etwa um das Jahr 1890 einer eindringenderen Beschäftigung mit der Psychologie zuwandte, hatte er nicht nur das Studium der Theologie hinter sich, sondern er hatte sich auch bereits in Tübingen philosophischen Studien zugewandt und dort mit einer (übrigens nicht gedruckten) Dissertation unter Sigwarts Leitung die Doktorwürde erworben. In dieser Dissertation war er schon psychologischen Fragen



näher getreten, und so drängte es ihn, die damals noch verhältnismäßig neue Richtung der experimentellen Psychologie nicht bloß aus der Literatur, womit sich die meisten begnügten, sondern aus eigener Anschauung kennen zu lernen. Er hat mir später gestanden, daß er mit starken Vorurteilen gegen die experimentelle Psychologie und eigentlich mit dem stillen Wunsche, sich von ihrer Nichtigkeit zu überzeugen, nach Leipzig gekommen sei. Aber er ließ sich davon nicht das geringste merken, sondern beteiligte sich mit der ihm eigenen Zurückhaltung, streng jedes vorzeitige Urteil vermeidend, an den damaligen Arbeiten des Instituts, um dann bald die selbständige Durchführung einer der zu jener Zeit im Vordergrund des Interesses stehenden Untersuchungen zu übernehmen. In der Vertiefung in die eigene Arbeit schwanden ihm dann bald die Zweifel, mit denen er anfänglich an das Experiment herangetreten sein mochte, und ich darf wohl sagen: in der Tragweite, die er dem psychologischen Experiment und seinen Anwendungen zugestand, ging nun Meumann vielleicht weiter, als die meisten in dem Kreise derer, die sich in jenen Tagen der neuen Richtung zugewandt hatten. Dies war es wohl auch, was ihn damals schon an eine umfassendere Anwendung der experimentellen Methode auf den Gebieten der Pädagogik und der Ästhetik denken ließ, zu welcher letzteren ihn von früh an ein durch gründliche kunstwissenschaftliche Studien unterstütztes Interesse hinzog. Ästhetische Fragen waren es daher auch, die er in seiner Leipziger Habilitationsvorlesung in anziehender Weise behandelte. Die strenge Konzentration auf die unternommenen psychologischen Arbeiten ließ ihn jedoch die Ausführung dieser wie anderer wissenschaftlicher Pläne auf die Zukunft verschieben; auch ist dieser Vortrag niemals im Druck erschienen.

Es war insbesondere das Problem des Zeitbewußtseins, das in diesen Jahren seiner Tätigkeit in Leipzig Meumann fast ausschließlich beschäftigte und aus dessen Behandlung dann weiterhin seine bedeutsamen Untersuchungen „Zur Psychologie und Ästhetik des Rhythmus" hervorgegangen sind. Diese im 8. bis 10. Band der „Philosophischen Studien" veröffentlichten Arbeiten gehören zweifellos zu den hervorragendsten Leistungen, die die experimentelle Psychologie überhaupt aufzuweisen hat und durch die Meumanns Name als der eines der verdienstvollsten Förderer unserer Wissenschaft erhalten bleiben wird. Als ein äußeres Zeugnis hierfür darf wohl schon die Tatsache gelten, daß in den zwanzig Jahren, die seit der Ausführung dieser Arbeiten verflossen sind, die Wissenschaft kaum in einem wesentlichen Punkte über die Ergebnisse Meumanns hinausgekommen ist. Um ihre Bedeutung richtig zu würdigen, muß man sich aber außerdem die Lage vergegenwärtigen, in der sich diese Probleme zur Zeit, als Meumanns Arbeiten eingriffen, befanden. Bis dahin waren es vorzugsweise gewisse äußere, wesentlich quantitative Seiten des Problems der Zeitvorstellungen und besonders die Phänomene des Zeitgedächtnisses gewesen, welche die Aufmerksamkeit der Forscher beschäftigt hatten. Hier lag nun die große Bedeutung der Arbeiten Meumanns darin, daß er das Problem des sogenannten „Zeitsinns" gewissermaßen an der Wurzel angriff, indem er die Abhängigkeit der Zeitauf-



fassung von allen bei ihr zusammenwirkenden qualitativen wie quantitativen Bedingungen zu erforschen suchte. Damit wurde erst eine empirisch wohlbegründete, den inneren Zusammenhang mit den allgemeineren Eigenschaften des Bewußtseins herstellende psychologische Theorie des Zeitbewußtseins möglich, die dann unmittelbar auch zu einer überall leicht durch das Experiment zu bestätigenden psychologischen Interpretation der aus ihren poetischen und musikalischen Anwendungen bekannten rhythmischen Formen hinüberführte. So darf man wohl sagen, daß, mochten auch mannigfache empirische und theoretische Vorbereitungen bereits vorausgegangen sein, das ganze Gebiet des Zeitbewußtseins und der rhythmischen Vorstellungen doch erst durch Meumann zu einem der bestbegründeten Gebiete der modernen Psychologie geworden ist.

Diese Arbeiten sind es gewesen, die dem erst wenige Jahre habilitierten und sonst durch kein größeres Werk bekannten Privatdozenten die Berufung als Ordinarius an die Universität Zürich eintrugen. Hier hat er sich zum größten Teil aus eigenen Mitteln ein psychologisches Laboratorium geschaffen, in welchem er eine Anzahl treuer Schüler um sich sammelte. Zugleich begann er aber unter der Mithilfe dieser Schüler seine eigene Forschung auf ein ferneres Gebiet auszudehnen, von dem er als einer der ersten erkannt hatte, daß es sich bei der weiteren Verfolgung zahlreicher psychologischer Probleme zu einer wichtigen Hilfe gestalten werde. Es waren die Ausdrucksphänomene, zunächst die Atmungs- und Pulsbewegungen, denen er als charakteristischen äußeren Merkmalen gewisser Bewußtseinsvorgänge seine Aufmerksamkeit zuwandte. Auch hat er hier wohl als der erste auf die den bisher bevorzugten Pulssymptomen weit überlegene Bedeutung der Atmung als des feinsten Reagens auf Schwankungen der Gefühle und Affekte hingewiesen. In einer mit seinem Schüler Zoneff ausgeführten Arbeit hat er so die charakteristischen Atmungsreaktionen entdeckt, welche durch Farbeneindrücke ausgelöst werden und welche in ihrer Abhängigkeit von der Qualität der Farbe so auffallend an die bekannten Beobachtungen Goethes über subjektive Farbenstimmungen erinnern. Daneben trat aber zum erstenmal in Zürich die Pädagogik in den Gesichtskreis der Interessen und Arbeiten Meumanns. Es ist nicht unmöglich, daß hierbei eine äußere Nötigung wenigstens mitgewirkt hat. Den schweizerischen und vornehmlich den Züricher Erziehungsbehörden liegt die Pflege der Pädagogik an den Hochschulen ganz besonders am Herzen, so daß es meist den Professoren der Philosophie zur Pflicht gemacht wird, auch Vorlesungen über Pädagogik zu halten. Manche mögen sich mit dieser Pflicht äußerlich abgefunden haben, ohne sich dadurch in ihren sonstigen Arbeiten stören zu lassen. Aber Meumanns Art war dies nicht. Was er ergriff, das erfaßte er sofort mit seinem vollen Interesse, und so begann schon in Zürich bei ihm die Psychologie allmählich hinter die Pädagogik zurückzutreten. Er setzte sich mit den Volksschulen in Verbindung, und hier fand er an dem ausgezeichneten Lehrerstand Zürichs eine treffliche Stütze. Zur vollen Entfaltung kam aber dieses pädagogische Interesse doch erst auf den deutschen Hochschulen, deren er nicht weniger als vier — Königsberg, Münster, Halle und

Leipzig — in kurzer Zeit durchlief, um schließlich in Hamburg, außerhalb einer eigentlichen Universität und doch mit allen sonst nur den Hochschulen verfügbaren Hilfsmitteln ausgerüstet, die Stätte zu finden, auf der sich, wie er meinte, ein psychologisch-pädagogisches Forschungs- und Lehrinstitut ersten Ranges, ungestört von allen diesem Zweck fremden Verpflichtungen, gründen ließe. Es ist ihm nicht vergönnt gewesen, dieses Werk zu vollenden, und vielleicht gehörte der Plan selbst zu einem jener Irrtümer, an denen es ja keinem menschlichen Leben und am wenigsten einem so arbeits- und erfolgreichen, wie es Meumann beschieden war, fehlt. Er würde, wie ich nicht zweifle, mit der Zeit selber erkannt haben, daß das Hamburger „Vorlesungswesen“, wenn es dauernden Bestand haben soll, zur vollen Universität werden muß und daß insbesondere seine eigenen weitreichenden Pläne, die nun sein früher Tod so jäh unterbrochen hat, nur im Schoße einer deutschen Universität ersten Ranges, begünstigt zugleich durch die gegenüber den Binnenuniversitäten bevorzugte Lage Hamburgs, zu verwirklichen sein werden. Das gilt wohl um so mehr, als er, so mächtig in ihm das pädagogische Interesse geworden war und — wie das seiner jeweils die ihn beschäftigenden Aufgaben leidenschaftlich ergreifenden Natur entsprach — zuzeiten jedes andere zu verdrängen schien, doch im vertrauten Gespräch mit dem Geständnis nicht zurückhielt, daß er der zuversichtlichen Hoffnung lebe, dereinst noch einmal zu rein psychologischen Arbeiten zurückzukehren und über diese hinaus zu der gründlichen Vertiefung in die philosophischen Probleme weiterzuschreiten, die ihn zeitlebens beschäftigten.

So ist uns in Ernst Meumann ein Mann entrissen worden, dem die Wissenschaft nicht nur auf den von ihm mit so großem Erfolg gepflegten Gebieten der Psychologie wie der psychologischen Pädagogik allezeit ein treues und dankbares Andenken bewahren wird, sondern dessen Verlust alle, denen er in seinem unermüdlichen Forschertrieb, seiner hervorragenden intellektuellen Begabung, seiner unwandelbaren Wahrheitsliebe und nicht zuletzt in der jederzeit hilfsbereiten Hingabe an seine Schüler nahegetreten ist, als einen unersetzlichen beklagen.

Ernst Meumann und sein Werk.

Von Aloys Fischer.

Inmitten großer Arbeiten und noch größerer Entwürfe ist Ernst Meumann am 26. April 1915 in Hamburg plötzlich verschieden.

Mit ihm verschwindet eine Persönlichkeit aus unserer pädagogischen Welt, die mit ihrem scharf umrissenen und unermüdlich vertretenen Programm zur Stellungnahme zwang, eine Arbeitskraft, die in Forschung, Lehre, Anregung und Organisation das Durchschnittsmaß der Leistung erheblich hinter sich ließ, der Führer einer neuen Richtung in der Auffassung und Behandlung pädagogischer Fragen, der wie alle bahnbrechenden Menschen in den Streit der Parteien gezogen wurde, dessen persönliche



Geltung und Bedeutung jedoch in gleichem Grade von Gesinnungsfreunden wie von Gegnern anerkannt wurde. Wenn nicht zuletzt der Kampf der Meinungen, den eine Persönlichkeit um sich entfesselt, ein Gradmesser ihrer Mächtigkeit und ihres Wertes ist, dann gehörte Ernst Meumann zu den führenden Männern unserer Zeit.

Nach den äußeren Daten seines Verlaufs war Meumanns Lebensgang der des deutschen Gelehrten und Forschers, vielleicht wechselvoller, als er durchschnittlich zu sein pflegt, reicher auch an Beziehungen zu den großen Lebensströmungen der Zeit, als es bei rein theoretischer Geisteshaltung üblich ist, aber in den Grundzügen durch die Schicksale und Erfolge der akademischen Laufbahn bestimmt. Als Schüler, später als Assistent von Wilhelm Wundt hat er in den Jahren 1891—1897 in Leipzig studiert und geforscht, in dem ersten und bis in die Gegenwart herein noch vorbildlichen psychologischen Institute Deutschlands, das Wundt dort ins Leben gerufen hat und leitet. In Leipzig habilitierte er sich auch im Jahre 1894 für Philosophie, wie es nicht nur damals, sondern auch noch heute erforderlich ist, wenn ein Psychologe in die akademische Laufbahn eintreten will.

Es war ein Kreis von bedeutenden Männern, in dem Meumann zur geistigen Selbständigkeit reifte; ich erinnere nur an Oswald Külpe, Emil Kräpelin, Gustav Störring. Sie haben trotz aller Unterschiede des Alters und der Individualität die wissenschaftliche Grundüberzeugung und die Methodik der Forschung in hohem Maße geteilt, wenigstens an ihrem Ausgangspunkte. Später haben sich die Differenzen der Interessen und der Persönlichkeiten bedeutender geltend gemacht, aber damals, in den Jahren der Begründung der deutschen Psychologie im Institut Wilhelm Wundts überwog die Gemeinsamkeit der Probleme und Methoden. Wie diese Männer hat auch Ernst Meumann in seinen ersten Arbeiten die streng exakte Forschungsweise der auf die Grundlegung einer empirischen Psychologie bedachten Schule von Leipzig geübt. Es waren Einzelfragen der Analyse des Bewußtseins, die ihn beschäftigten, und die experimentell geregelte und verfeinerte Beobachtung der psychischen Tatbestände war der Weg, auf dem er die Probleme zu lösen unternahm. Die philosophischen Fragen traten auch bei ihm in den Hintergrund, obgleich er nach theologischen und medizinischen noch gründliche philosophische Studien gemacht hatte, zeitlebens gelegentlich Geschichte der Philosophie und von den philosophischen Disziplinen namentlich die Ästhetik zum Gegenstand von Vorlesungen und Übungen machte und nicht nur aus übernommener Pflicht, sondern auch aus sachlichem Interesse und lebendigem Bedürfnis die philosophische Produktion der Gegenwart verfolgte. Meumann ist am meisten von Wundts Schülern Psychologe geblieben, in seiner schöpferischen Arbeit wenigstens, trotzdem auch ihn der unter den Bedingungen der Gegenwart so imponierende Universalismus des Meisters als Vorbild reizte, trotzdem auch er seine Lehrtätigkeit über das ganze Feld der Philosophie, Psychologie und Pädagogik zu spannen trachtete, trotz des vielseitigen Interesses an der Bewegung der zeitgenössischen Kunst, an vielen Forderungen des Tages und in immer steigendem Grade an den sozialen Aufgaben,



das den mit beruflichen und selbstgewählten Pflichten reich belasteten aber dem Leben aufgeschlossenen Mann auf immer weitere Arbeitsfelder lockte. Vergleicht man aber einen Mann wie Oswald Külpe mit Meumann, so ist es nicht zweifelhaft, daß Meumann im strengeren Sinn auf das psychologische Problem beschränkt geblieben ist wie andere frühere Schüler Wundts, daß er auch die Art der empiristischen Begriffsbildung und experimentellen Forschung in engerem Anschluß an seine Ausgangspunkte fortbildete und die Aufgabe, der Psychologie zur Stellung einer anerkannten, methodisch geschlossenen, zugleich für tausend Aufgaben des Lebens anwendbaren und fruchtreichen Wissenschaft zu verhelfen und ihren Ausbau zu fördern, treuer festgehalten hat, sich weniger um das philosophische Erträgnis der rasch aufblühenden Erfahrungswissenschaft vom seelischen Leben und seiner Entwicklung kümmerte.

Wir wollen jedoch an dieser Stelle der Würdigung von Meumanns Lebensarbeit noch nicht vorgreifen und in der Erzählung ihrer Entwicklung fortfahren. Waren es anfänglich Grenzprobleme zwischen Psychologie und Ästhetik, denen seine Bemühung galt, besonders die Analyse des Zeitbewußtseins und des zeitlichen Rhythmus, so wandte er sich noch gegen Ende seines Leipziger Aufenthalts den Fragen zu, die den Keim zu der Schöpfung enthielten, die für alle Zeit mit seinem Namen verknüpft bleiben wird, den psychologisch-pädagogischen Fragen.

Die Zeit war für sie reif geworden. Von vielen Ausgangspunkten her war die Pädagogik auf das Kind aufmerksam geworden, auf das im Grunde unbekannte Land, das seine Seele und ihre allmähliche Entfaltung unter den unüberschaubar zahlreichen Einflüssen der Welt darstellte. Die Erkenntnis wurde allgemeiner, daß die besten Erziehungsziele nicht viel mehr als Wünsche bleiben, wenn wir nicht erst die Natur des Kindes und das Geheimnis der kindlichen Individualitäten kennen, die diesen Zielen zugeführt werden sollen, daß die schönsten, in der Geschichte, der Tradition, der Sachlogik der Lehrgüter begründeten Methoden unbrauchbar bleiben, wenn unterschiedslos jedes Kind, jede Schulgattung auf ihre Schablonen festgelegt werden müsse. Der vielfache Mißerfolg der pädagogischen Arbeit namentlich an der unter neuen soziologischen und psychologischen Bedingungen lebenden Großstadtjugend hatte auf die Mängel einer deduktiven, von Zielen, Bildungsgütern und Lehrern aus orientierten Pädagogik nachdrücklich aufmerksam gemacht und den Gedanken vorbereitet, daß zuerst das Kind daraufhin angesehen werden muß, in welcher Weise es erzogen werden kann, darf, erzogen zu werden verträgt. Die Forderung der Individualisierung von Unterricht und Erziehung — wie jeder weiß, eine Forderung aller lebensnahen Pädagogik — wurde konkret als Psychologisierung des Unterrichts, der Erziehung, aller dinglichen Hilfsmittel und aller methodischen Verfahren beider interpretiert; die Erfüllung der Forderung „interessant zu unterrichten" wurde als abhängig von der anderen erkannt: das einzelne Kind und seine Interessen psychologisch zu verstehen. Ohne diesen psychologischen Blick bleiben die Interessen ganz oder teilweise unbekannt, an die angeknüpft werden sollte, oder es muß dogmatisch vorausgesetzt werden, daß eben



das Kind, jedes Kind diese und jene Interessen habe bzw. haben müsse. Nicht auf einmal ist der Gedanke einer Didaktik vom Kinde aus entstanden; er ist auch nicht gleich radikal von allen geteilt worden, die ihm eine Berechtigung überhaupt zugestanden. Wer sich an die Jahre kurz vor der Wende zum neuen Jahrhundert anschaulich zurück zu erinnern vermag, wird wissen, daß er eine Zeitlang sozusagen unausgesprochen in der Luft lag, verkleidet in alle möglichen Gestalten, daß er hinter der Forderung. „Kunst fürs Kind“ und „das Kind als Künstler“ ebenso stand, wie hinter den Bestrebungen der Schulhygieniker und Kinderärzte, den Überbürdungsklagen durch den Vorschlag einer differenzierenden Rücksichtnahme auf die Ungleichheit der Kinder die Ursachen zu nehmen; man erkannte und anerkannte immer williger, daß Kindheit und Jugend nicht nur Vorbereitungszeit seien, daß ein Selbstwert in diesen Entwicklungsabschnitten, ein Glückswert der Kinder respektiert werden müsse. Und als Ellen Key das „Jahrhundert des Kindes“ verkündete, da war die ganze Zeitstimmung einer Wissenschaft günstig, die für die Pädagogik ein Gesundbad werden sollte und soll.

Aber nicht nur der allgemeine Geist der Zeit, auch die wissenschaftliche Methodik war reif, die Erforschung des Kindes und der Jugend mit einer auf die pädagogische Nutzanwendung in Schulorganisation, Lehrmethode, Erziehungsverfahren abzielenden Abzweckung in Angriff zu nehmen. Nach den glänzenden, jedoch vereinzelt gebliebenen Beobachtungen der Kußmaul, Preyer und anderer Ärzte schien der Gegenstand der Kinder- und Jugendpsychologie längere Zeit sein Interesse wieder eingebüßt zu haben, bis plötzlich, mit überraschender Übereinstimmung von vielen Seiten und mit allen Hilfsmitteln der inzwischen weit fortgeschrittenen Psychologie die Beobachtung des Kindes, besonders der Schuljugend, wieder aufgenommen wurde, beinahe gleichzeitig in Deutschland, den romanischen Ländern und in Nordamerika. Anfänglich war die Bewegung in ihren Zielen noch unklar; für viele lag der Nachdruck auf der Kinderpsychologie als solchen, auf der Erforschung, Beschreibung und Erklärung der Eigentümlichkeiten des kindlichen und jugendlichen Seelenlebens. Man wollte diese studieren, in der Hoffnung, eher hinter das Wesen und die Gesetze des Psychischen zu kommen, wenn man es in seinen ersten Äußerungen, in seiner Entwicklung aufsuchte. Der Nachdruck bei diesen Studien lag für die eine Partei ganz auf dem Psychologisch-Theoretischen, auf den Problemen der Psychogenesis. Auch heute ist diese Richtung noch vertreten; ihr Existenzrecht ist unbezweifelbar, wenn schon die Einsicht allgemeiner wird, daß wir erst auf anderen Wegen und aus anderen Quellen eine solide Erkenntnis des Psychischen gewonnen haben müssen, ehe wir an ihr als Leitfaden die Lebensäußerungen der Kinder, Jugendlichen, Primitiven, Tiere auf ihren psychischen Charakter und ihre psychische Bedingtheit hin untersuchen können. Die vergleichende, genetische, differentielle Psychologie ist der eine Zweig, der aus dem plötzlich erwachten Interesse am Seelenleben des Kindes hervorwuchs, inzwischen natürlich längst über die ersten Gegenstände und Fragen hinaus gediehen, methodisch sicherer geworden und als legitime Disziplin allgemein anerkannt.



Daneben verquickte sich das kinderpsychologische Interesse von Anfang eng mit dem Wunsche, die Erziehung nach einwandfreien, der Willkür entzogenen wissenschaftlichen Prinzipien gestalten, womöglich verbessern zu können. Die Verbindung der psychologischen Jugendkunde mit pädagogischen Absichten und Aufgaben wurde besonders in Deutschland üblich, und aus ihr erwuchs, nicht ohne dilettantische und ins Gefährlich-Reformerische führende Nebenbewegungen, unter stetem Kampf gegen fest eingelebte Tradition und gedankenlosen Glauben an sie, in immer vertiefter und ausgebreiteter Arbeit die Disziplin der pädagogischen Psychologie, oder, wie wir, durch Meumanns Sprachgebrauch gewöhnt, meistens sagen, der experimentellen Pädagogik. Ihr die bestimmte Aufgabe, die wissenschaftliche Grundlegung und die erste, der Natur der Sache nach vorläufige Systematisierung erarbeitet zu haben, ist das Verdienst, das in der Geschichte der Psychologie wie der Pädagogik ewig mit Ernst Meumanns Namen verknüpft bleiben wird, in ihr besteht die einzigartige Leistung dieses Mannes im geistigen Leben der Gegenwart, an sie knüpfte Freundschaft und Gegnerschaft der zeitgenössischen pädagogischen Denker an.

Die Produktion Ernst Meumanns seit Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts spiegelt die Entwicklung der pädagogischen Psychologie und der psychologischen Grundlegung des Lehr- und Erziehungswesens wider. Sie zeigt eine charakteristisch enge Verbindung psychologischer und pädagogischer Forschung, mit dem Schwerpunkt im Psychologischen auch noch in den letzten Jahren, in denen weitere Kreise Meumann beinahe ausschließlich als Pädagogen zu betrachten sich gewöhnt hatten. Noch gegen Ende seines Leipziger Aufenthaltes konzipierte er die wesentlichen Grundgedanken; im Jahr 1897 erhielt er einen Ruf als Professor der Philosophie an die Universität Zürich; bald nach seiner Berufung an die Züricher Universität gründete er in Verbindung mit Wilhelm Wirth und mit Unterstützung der bedeutendsten Vertreter der Psychologie, auch deren, die nicht in erster Linie die exakten Methoden kultivierten, das „Archiv für die gesamte Psychologie". In der Leitung und Ausgestaltung dieser inzwischen zu einem führenden Organ der neuen deutschen Psychologie gewordenen Revue hat er einen Überblick über die Gesamtproduktion auf dem psychologischen Arbeitsfeld erworben, wie er selten ist, der Annäherung der verschiedenen Schulen und Richtungen große Dienste geleistet und sein Interesse für die Psychologie als solche mit Einschluß ihrer Teildisziplinen und Anhänge bewiesen, die es gewiß berechtigt erscheinen läßt, daß ich oben als Kern seiner Forscherpersönlichkeit den Psychologen in ihm bezeichnet habe.

In Zürich stellte Meumann, zum Teil durch zufällige, äußerliche Motive veranlaßt, seine ausgedehnte Lehrtätigkeit, namentlich aber die Arbeiten des von ihm dort geleiteten Laboratoriums in den Dienst seiner auf die Schaffung eines empirischen Unterbaus aller Pädagogik gerichteten Absichten und rief, damals für diesen Zweck in Arbeitsgemeinschaft mit W. Lay, eine zweite Zeitschrift ins Leben, die „Zeitschrift für experimentelle Pädagogik" (1903). Zur Sammlung der Arbeitskräfte leistete sie die

notwendigen Dienste, wenn schon ihre Verbreitung keine allzugroße war und die Mitarbeiter nicht durchweg die Klarheit des Blickes besaßen, die gegen Überschätzung des Neuen und wissenschaftliche Grenzverwischung behutsam macht.

In raschem Erfolg verbreiteten sich einige leitende Gedanken der neuen pädagogischen Bewegung in der Lehrerschaft des deutschen Sprachgebiets, besonders die Ideen der Entwicklungstreue der Pädagogik, der Schulorganisation auf der Grundlage der psychophysischen Gruppenbildung, der Ermittlung der Arbeitsverhältnisse der Kinder, der Ökonomie und Technik des Lernens. Meumann selbst war unermüdlich in der Verbreitung seiner Gedanken, in der Anregung von Arbeiten in seinem Sinne, in der Verfolgung paralleler Bewegungen im Auslande, namentlich in Frankreich und Nordamerika. In vielen Lehrervereinen des deutschen Sprachgebiets hielt er Vorlesungen; zu der Zeitschrift für experimentelle Pädagogik fügte er eine wertvolle Sammlung von Monographien mit ähnlicher Tendenz, von denen er als Leiter des oben erwähnten „Archivs für die gesamte Psychologie“ Kenntnis erhielt. Aus seiner eigenen Feder erschienen mehrere teilweise umfangreiche Einzeluntersuchungen, die Material, Bausteine eines systematischen Gebäudes der pädagogischen Psychologie erkennen ließen; so die Abhandlung über die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde (1903), die experimentellen Erhebungen über Haus- und Schularbeit (1904), die gemeinsam mit E. Ebert durchgeführten Untersuchungen über Grundfragen der Psychologie der Übungsphänomene im Bereich des Gedächtnisses (1904), die wesentliche Vorarbeiten für ein auf der Grenze zwischen der reinen und angewandten (besonders im Unterricht angewandten) Psychologie stehendes Problemgebiet vorbereiten, nämlich die Lehre von der Ökonomie und Technik des Lernens. Dieser selbst widmete er 1906 noch eine kürzere, freilich nicht überall vollständige und begründende Darstellung. Nach diesen Vorarbeiten und, gestützt auf zahlreiche, inzwischen von Schülern durchgeführte Untersuchungen, sowie auf eine gediegene Kenntnis der einschlägigen Literaturen des Auslands, erschienen endlich 1907 in zwei umfangreichen Bänden die „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen“, das erste zusammenfassende und nach Möglichkeit kritisch sichtende Werk der ganzen neuen Richtung der Pädagogik. Eine selten umfangreiche Diskussion schloß sich an dieses Buch; seine Wirkung war, im ganzen gesehen, segensvoll. Mag auch mancher Dilettantismus an ihm vorübergehend Rückendeckung gefunden haben, manche Naivität sogar durch die unkritische Lektüre erst veranlaßt worden sein, im großen und ganzen lenkte das Buch den Blick vieler Kreise auf die bis dahin günstigenfalls bezweifelte Möglichkeit einer streng wissenschaftlichen Pädagogik, zeigte Fragestellungen und Methoden, deren Fortbildungsfähigkeit den Glauben an neue, unerschütterliche Grundlagen unseres Erziehungswesens weckte. Das Buch wirkte klärend auch insofern, als es prinzipielle Gegner zu schärferer Formulierung und Begründung ihrer Auffassung von den Aufgaben und Methoden der pädagogischen Wissenschaft zwang und solche Männer, die den verschiedenen



Strömungen mit einem eklektizistischen „Sowohl — als auch" gegenüberstanden, zu Versuchen der Versöhnung, der Synthese anreizte. Den größten Nutzen aus der oft erregten, selten tiefen Debatte zog Meumann selbst für eigene Arbeiten und für die Untersuchungen, zu denen er Schüler anregte. In raschem Wechsel des Wirkungskreises — in Königsberg (1905), Münster (1907), Halle a. S. (1909) und Leipzig (1910) — hat er gleichzeitig für die Verbreitung seiner Anschauungen und für ihren wissenschaftlichen Ausbau gesorgt und es in Leipzig noch erreicht, daß neben dem Institut, aus dem er einst selbst hervorgegangen war, eine neue Arbeitsstätte errichtet wurde, die sich in ihrer Einrichtung spezieller den Aufgaben der pädagogischen Forschung anpaßte, als es die psychologischen Institute tun können und zu tun verpflichtet sind. Meumann war auf eine Höhe des Ansehens, des Erfolges und der Arbeitsbedingungen gestiegen, die seinem Werke Festigkeit und seinem Worte Geltung auch in den Kreisen seiner Gegner verschaffte.

Wie sehr er aber Psychologe geblieben ist, der Struktur seiner Persönlichkeit nach und in den tiefsten Interessen, dafür ist — außer dem Inhalt seines Hauptwerkes, auf den ich später in sachlicher Würdigung zurückkommen werde, die Tatsache ein schlagender Beweis, daß die nächste Zeit nach Vollendung der „Vorlesungen" rein psychologischen und psychologisch-ästhetischen Werken gewidmet wurde. 1908 veröffentlichte er die erste Auflage seiner Untersuchungen über die höheren geistigen Funktionen unter dem Titel: „Intelligenz und Wille", ferner die aus einer völligen Neugestaltung der Abhandlung über die Technik des Lernens hervorgegangene Schrift über „Ökonomie und Technik des Gedächtnisses" und eine „Einführung in die Ästhetik der Gegenwart". Seine Arbeitskraft versetzt in Erstaunen; man mag ruhig zugeben, daß die Werke (namentlich in der ersten Gestalt) selten ganz ausgereift und abgerundet waren, es ist nicht zu leugnen, daß er selbst in späterer Nacharbeitung oft wesentlich hat bessern müssen — es bleibt trotz alledem eine bedeutende Leistung, diese Fülle des teilweise neuen Gedankengutes so weit zu durchdringen und in die wissenschaftliche Diskussion zu leiten, wie es durch die genannten Werke geschah. Sie liefern in ihrem Inhalt zugleich den Beweis, daß Meumann sich von seinen Ausgangspunkten weniger weit entfernt hat als andere Männer der Schule Wundts; sie tun dies trotz der Neigung zu einer intellektualistischen Auffassung des Bewußtseins, die ihn unverkennbar von manchen, wie mir scheint, besser begründeten Überzeugungen Wundts trennt und trotz einer breiten Berücksichtigung und Benutzung der weniger exakten Methodik differentieller und angewandter Psychologie, zu der sich Wundts dem Ideal der klassischen Naturwissenschaften nachstrebende Arbeits- und Darstellungsweise niemals entschließen konnte. In vielen Einzelfragen hat er unsere Erkenntnis erweitert und die methodischen Hilfsmittel der psychologischen Forschung vermehrt.

Im Jahre 1911 vereinigten sich endlich drei Ereignisse, um Ernst Meumann geradezu sinnfällig auf die Höhe des Lebens zu führen und äußere Bedingungen für seine Wirksamkeit zu schaffen, die die Garantie der Stetigkeit und Dauer einzuschließen und Störungen seiner Arbeit, wie

sie der oftmalige Wechsel des Wohnorts und der Lehrverpflichtung in dem vorhergehenden Jahrzehnt mit sich gebracht, endgültig zu beseitigen versprachen. Mit dem Beginn dieses Jahres wurde die Verschmelzung der von Meumann begründeten und geleiteten „Zeitschrift für experimentelle Psychologie" mit der von F. Kemsies und L. Hirschlaf begründeten, später von M. Brahn, G. Deuchler und O. Scheibner redigierten, in den Zielen verwandten, aber stärker auf das Gesamtgebiet des Pädagogischen bedachten „Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene" vollzogen. Aus dieser Verbindung ging die „Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik" in ihrer jetzigen Gestalt und Schriftleitung hervor. Für die „neue Richtung in der Pädagogik" — so wurde sie von Außenstehenden genannt, so fühlte sie sich teilweise selbst — war damit eine führende, die Arbeit nach Möglichkeit zentralisierende Zeitschrift geschaffen, und E. Meumann hat es selbst dankbar anerkannt, daß seine Mitarbeiter nach ihrer Artung und Auffassung imstande waren, Einseitigkeiten seines eigenen Wesens und Standpunktes zu kompensieren, in den methodischen Fragen aber mit ihm so einig, daß die Zusammenarbeit ganz zur Gemeinschaft der Sache werden konnte, ohne die eine geistige Bewegung nicht in das allgemeine Bewußtsein hinübergeleitet werden kann. Die Zeitschrift wurde der Kristallisationspunkt für die ganze auf die wissenschaftliche Ermittlung der empirischen Grundlagen des Erziehungswesens gerichteten Bewegung; die Linie ihrer Entwicklung spiegelt den Gang der gesamten Bewegung wieder.

Für die innere Fortbildung wurde ein zweites Ereignis bedeutungsvoll. Meumann war als Psychologe an die pädagogischen Probleme herangetreten; es blieb auch in erster Linie der psychische Vorgang im auffassenden, lernenden, gehorchenden, arbeitenden, fragenden Kind, im lehrenden, befehlenden, leitenden Erzieher, der sein Interesse fesselte und seine wissenschaftliche Fragelust anregte. Aber allmählich wurde ihm klar, daß das pädagogische Problem noch ganz andere als psychologische Seiten hat, die dem praktischen Lehrer und Erzieher stündlich fühlbar werden, daß das gesamte lebendige pädagogische Tun selbst der Analyse fähig ist, ehe man daran gehen darf, es nach den aus reinen Wissenschaften, z. B. auch aus der Psychologie und psychologischen Jugendkunde geschöpften Prinzipien zu verbessern, zu rationalisieren. Ein Bedürfnis nach Berührung mit der Praxis des Lehr- und Erziehungswesens machte sich steigend fühlbar, der Wunsch nach der ihm ursprünglich fehlenden Anschauung von der konkreten komplexen Erziehungsarbeit, wie sie sich in Kinderstube und Kindergarten, in Hort und Fürsorgeanstalt, im Klassenzimmer und Werkraum, im Hörsaal und Seminar abspielt, deren Analyse und Ausbau nach der psychologischen Seite das leitende Thema seiner Arbeiten war. Meumann suchte und fand Gelegenheiten, das vorhandene Schul- und Erziehungswesen kennen zu lernen; und wenn er es auch nicht in der Ausbreitung und Gründlichkeit tun konnte, über die einzelne zeitgenössische Theoretiker des Erziehungswesens verfügen, aus einer beträchtlichen Zahl von Studienstunden und Hospitien holte er sich doch ein reicheres Bild von den Problemen, die im aktuellen Stande des Erziehungswerkes stecken, und



erhielt dadurch manchen Fingerzeig, wie er seine eigene Arbeit näher an das pädagogische Leben in Kinder- und Schulstube heranbringen konnte. Bei dieser Entwicklung trat er auch der Lehrerschaft, namentlich der Volksschullehrerschaft, näher und gewann sympathische Fühlung mit vielen ihrer auf die Verbesserung der Schule, die Hebung ihrer eigenen Berufsbildung und ihres Standesansehens gerichteten Bestrebungen. Mit dem Einblick in die Praxis verstärkte sich der Wunsch, auf ihre Ausgestaltung einzuwirken. Es mutet wie eines jener seltsamen symbolischen Schicksale an, die für eine tieferblickende historische Betrachtung doch nur der notwendige Ausdruck des wesentlichen Zusammenhangs zwischen der individuellen Lebenstendenz einer Persönlichkeit und den Aufgaben ihres Zeitalters sind, daß Ernst Meumann auch äußerlich die Verbindung mit einer ursprünglich gar nicht wissenschaftlichen, rein suchenden und versuchenden Schulreformbewegung fand und fortsetzte. 1911 trat er in die Vorstandschaft des „Bundes für Schulreform" ein; er wirkte von da an auf dessen Kongressen, in dessen Aufklärungsarbeit eifrig und erfolgreich für die Nutzanwendung unbezweifelbarer wissenschaftlicher Ergebnisse in der Praxis der Schulorganisation, Lehrmethodik und Erziehungsgestaltung. Die Verbindung gereichte beiden Strömungen, der psychologischen Pädagogik und der Schulreformbewegung, zum größten Segen: Die Reformbewegung wuchs über die vielfach nur destruktive, nur kritische Arbeit hinaus zu positivem Aufbau; die pädagogische Forschung fand dadurch den früher oft fehlenden Anschluß an die praktischen Aufgaben und Sorgen der Jugendbildung. Meumann konnte es als einen Triumph empfinden, daß eine zahlreiche Schar von Pädagogen aller Schulgattungen sich mit seinen Gedanken rein vom Standpunkte der praktischen Arbeit in Haus und Schulstube auseinanderzusetzen begann, und durfte die Hoffnung hegen, im Laufe der Jahre in steigendem Maße seine Arbeit Frucht tragen zu sehen in Verbesserungen unserer Lehrerbildung, unseres Schulwesens, seiner Verwaltung und gesetzlichen Regelung, in der Durchdringung der Lehrpraxis mit wissenschaftlichem Geist und der pädagogischen Forschung mit Problemen aus dem Leben der Jugend und der Schule.

Ein drittes Ereignis endlich brachte ihm auch den Wirkungskreis, den er zur Vollendung seiner Arbeiten und zur Ausführung bedeutender Pläne wünschen mußte: er siedelte nach Hamburg über, einem ehrenvollen Rufe an dessen allgemeines Vorlesungswesen folgend, und nahm dort die Errichtung eines Instituts für Jugendkunde und Jugendbildung in größtem Stil in Angriff, unterstützt von der ihrem Berufe so freudig ergebenen, vielfach anregenden hamburgischen Lehrerschaft und von dem Weitblick der Oberschulbehörde des hamburgischen Staates, der den Ausbau seiner wissenschaftlichen Institute mit großer Energie betreibt. Mit der ihn lebenslänglich auszeichnenden Arbeitslust und Arbeitskraft hat Meumann noch begonnen, im neuen Wirkungskreise sich einzuleben. Von seinen psychologischen Hauptwerken „Ökonomie und Technik des Gedächtnisses" ließ er 1912, von „Intelligenz und Wille" 1913 erweiterte und verbesserte Neuauflagen erscheinen; und noch im Kriegsjahre 1914 glückte es ihm, die zweite, nun auf d r e i stattliche Bände erweiterte Auflage der Vor-



lesungen über experimentelle Pädagogik der Öffentlichkeit zu übergeben. Für den Zweck der Einführung in seine Grundgedanken hatte er kurz vorher einen für die weitesten Kreise berechneten, handlichen „Abriß der experimentellen Pädagogik" erscheinen lassen. So war es ihm noch gelungen, das Hauptwerk, das den Sinn seiner zeitgeschichtlichen Aufgabe ausmacht und die Summe seiner Lebensarbeit repräsentiert, abzuschließen.

Der Krieg stellte auch sein pädagogisches Denken vor vielfach neue Aufgaben. Rasch durchdrang ihn der Gedanke, daß wir nach dem Friedensschlusse vor geradezu unerhörten Aufgaben auf dem Bildungsgebiet stehen werden, und einmal von dieser Überzeugung ergriffen, ging er auch unverdrossen dazu über, den deutschen Volkserziehungsgedanken von seinem Standpunkt aus einer Revision zu unterwerfen. Es war ihm nicht mehr vergönnt, seine Überlegungen zu Ende zu denken, noch weniger, für ihre Verwirklichung zu arbeiten; auch das Institut, das er in Hamburg zu organisieren begonnen, hat die Vollendung nicht erfahren dürfen, die er ihm zugedacht hat und für deren Erzielung er seine ganze Persönlichkeit einzusetzen entschlossen war. Eine rasch verlaufende Lungenentzündung setzte am 26. April 1915 seinem Leben, wenn auch nicht seinem Geist und Erbe, ein Ende.

Wenn ein Mann von uns geht, der seine Aufgabe vollständig gelöst hat, ohne das Gefühl zu hinterlassen, daß uns neue Möglichkeiten seines Wesens vorenthalten blieben, empfinden wir den Tod als selbstverständliches Ende; anders wirkt der Tod auf uns, wenn er vor der Zeit kommt, angefangene Aufgaben unterbricht, Möglichkeiten, die sich vielleicht noch gar nicht deutlich verraten haben, im Keime erstickt. Dann bedrückt er uns wie eine schmerzliche Sinnlosigkeit, und wir fragen wohl, wozu es überhaupt nötig war, Hoffnungen zu erwecken, wenn ihre Erfüllung doch nicht im Plane des Lebens lag. Was uns am Sarge Ernst Meumanns mit Trost erfüllen mag, das ist die Gewißheit, daß er seine wesentliche Lebensaufgabe erfüllt hat, daß er grundsätzlich neue Wege nicht mehr gegangen wäre, nicht mehr erschlossen hätte. Gewiß, im einzelnen ist vieles unfertig geblieben; überall hatte er mit der Revision, der Verbesserung seiner Arbeiten schon begonnen; das in raschem Zuge aufgeführte Gebäude seiner Gedanken und Anschauungen hat, wie er selbst fühlte und ehrlich gestand, der Nacharbeit bedurft. Es ist namentlich eine nicht bloß für Hamburg schmerzliche Tatsache, daß das geplante Institut nicht so vollendet worden ist, wie es in seinem Kopfe stand, und für die gesamte psychologisch-pädagogische Forschung ist sein Tod zu früh erfolgt, weil Meumann allein von den Förderern dieser jungen, so heftig umstrittenen Disziplin ein allgemeines Ansehen und sozusagen das Ohr der Öffentlichkeit besaß. Bei allen menschlichen Dingen — und zu ihnen gehört die Pflege der Wissenschaften mit — bestimmt keineswegs immer der Sachverstand das Interesse; auch Wissenschaften und ihre Schätzung in der Öffentlichkeit und Allgemeinheit hängen von außersachlichen Faktoren ab. So mag uns Freunde und Gesinnungsgenossen der Tod Ernst Meumanns aus vielen und berechtigten Gründen um Jahre, vielleicht Jahr-



zehnte verfrüht erscheinen — vom Standpunkte seines eigenen Werkes aus, das tröste uns, ist er nicht mehr Vernichtung oder Unterbindung von Möglichkeiten.

Welches ist nun das Werk, das dem vorstehend kurz geschilderten Leben seinen Inhalt, seine Stelle in der Geschichte des deutschen Geisteslebens gibt? In rein sachlicher erschöpfender Würdigung müßte ich hier das psychologische und das pädagogische Werk Ernst Meumanns trennen; da aber über die Verdienste Meumanns um die Psychologie der in ihrer deutschen Geschichte führende W. Wundt das Wort ergreift und die ästhetischen Arbeiten von O. Külpe gewürdigt werden, so darf ich mich darauf beschränken, Meumanns Stellung in der Geschichte des pädagogischen Denkens darzulegen; ich habe dabei noch Veranlassung genug, die Sonderart seiner psychologischen Betrachtungsweise mit zu berühren. Ich fürchte nicht, daß es der Objektivität meiner Gedanken Eintrag tut, wenn ich bekenne, sowohl daß uns beide eine mehrjährige Arbeitsgemeinschaft in der Schriftleitung dieser Zeitschrift verband, ich darf sagen: eng und glücklich verband, als auch, daß ich in wesentlichen Punkten auf anderen Voraussetzungen und anderem Boden stehe.

Ich habe oben ausgeführt, daß das Interesse für das Kind einerseits zu einer reinen Jugendkunde sich vertieft hat, zur Bemühung um die wissenschaftliche Erkenntnis der anatomischen, physiologischen, psychologischen, soziologischen Eigenart der Kinder und Jugendlichen um der Erkenntnis willen; anders ausgedrückt: daß seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts unter den aus vergleichend-psychologischen und entwicklungspsychologischen Gründen studierten Varietäten des Seelenlebens die bei Kindern und jugendlichen Individuen sich findenden in den Vordergrund rückten. Die Jugendkunde als Teil der differentiellen Psychologie erlebte ihre Konsolidierung und bot der pädagogischen Welt ihre Dienste an.

Aber Kinderpsychologie, Jugendkunde ist nicht Pädagogik, so gewiß die neueren Richtungen von ihr Gebrauch machen; es ist irreführend und falsch, wenn man, wie es gelegentlich selbst ein Mann wie Eduard Spranger getan hat, als das einzige Motto der neuen Pädagogik den Leitspruch „Alles vom Kinde aus!" bezeichnet und die Beschränktheit dieses Wahlspruches belächelt. Wir glauben nur, daß Kinderpsychologie, Jugendkunde an einem wichtigen Punkte der neuen Pädagogik Dienste geleistet haben, über den pädagogische Systeme und Maßnahmen früherer Zeiten noch nicht verfügten; wir meinen, daß in diesem einen Punkte, in unseren Gedanken über das Kind, seine Beschaffenheit, Entwicklung, Erziehbarkeit, Pädagogik endlich aufhören muß, Sache des guten Glaubens, der ungefähren Vermutung und persönlichen Ansicht, der „intuitiven" Menschenkenntnis zu sein, und auf das Fundament allgemeingültiger wissenschaftlicher Einsichten gestellt werden soll und kann.

Wir wissen: Kinderpsychologie und Jugendkunde allein machen das Neue an den neuen pädagogischen Strömungen gar nicht aus, erschöpfen es nicht; es ist dies vielmehr die Einsicht, daß „Erziehen" und „Erzogenwerden" letzten Endes Vorgänge psychischer Formung sind und daß alles,



was in die lebendige Erziehung eingeht, eine seelische Seite an sich trägt. Wenn Spranger[1]) meint — worin ihm kaum Widerspruch begegnet — der Erzieher muß nicht nur das Kind verstehen, sondern vor allem das große Leben rings um ihn herum, *das uns trägt* und *die Jugend* und das er hineinbilden soll in die werdenden Herzen — so scheint mir dieser Gedankengang noch ganz und gar *vor*pädagogischem Denken anzugehören. Gewiß, der Erzieher muß das Leben kennen, dessen Inhalte, Werte und Triebkräfte, muß bewegt sein von *ihren* Aufgaben und Pflichten, aber das ist allgemeinste Voraussetzung; das teilt der Erzieher mit *jedem* geistig lebenden und schaffenden Menschen. Zum *Erzieher* im prägnanten Sinne wird er erst, wenn ihn die Möglichkeiten packen, *wie* er „das Leben“, seinen „Geist“ *an die Jugend heranbringen*, *wie* er der Jugend zum „Leben“ und „Erleben“ *verhelfen* kann. Daß Lehrer und Erzieher selbst kultivierte Persönlichkeiten sein müssen, nicht bloß Techniker der Unterweisung, in steter Fühlung mit den Tiefen des Kulturlebens ihrer Nation, ist jedem, der Erziehungsaufgaben von höherem Gesichtspunkte als dem des täglichen Arbeitspensums betrachtet, nicht zweifelhaft, aber eine solche Betrachtung macht Halt vor dem *spezifisch Pädagogischen*. Und dieses spezifisch Pädagogische sehen die neuen Strömungen eben darin, *daß alle Erziehung seelischer Vorgang ist*, *Entdeckung und Kultur der Seele*. Pädagogisch lebendig wird nur, was durch die Seele hindurchgegangen wieder auf eine Seele wirkt, nicht das dingliche Hilfsmittel an sich, und mag es so vollkommen sein wie unsere künstlerisch besten Schulwandbilder, nicht das Lehrbuch als solches, und mag es so klug aufbauen, wie unsere aus Jahrhunderte alter Tradition bis ins kleinste überlegten Grammatiken der antiken Sprachen, nicht die äußerlich befolgte Methodik, nicht der Lehr- und Stundenplan, mögen sie auch allen Anforderungen der Logik, der Arbeitshygiene, des Interessengesetzes entsprechen. Verfolgt man den Prozeß des Erziehens und Erzogenwerdens durch alle seine Ziele, Hilfsmittel, Einzelakte hindurch bis zu dem Punkte, wo er vollwirklich ist, realer Vorgang, so trifft man auf die *psychische Wirklichkeit*, ihre Formen und Formungen, ihre gegenseitigen Beziehungen und ihre Bildbarkeit. Das macht den Kern der neuen pädagogischen Strömungen aus; mit Recht darf man deshalb eine *psychologische Pädagogik* im weiten, umfassenden Sinne als ihr Ziel und ihre zentrale Aufgabe bezeichnen.

Ernst Meumann hat der ganzen Struktur seiner Persönlichkeit nach die eine Hälfte dieser psychologischen Pädagogik, die pädagogische Psychologie aus zerstreuten Anfängen zu einer geschlossenen Disziplin entwickelt, das Erreichte vorläufig systematisiert und die Grenzen des Arbeitsfeldes abgesteckt. Für ihn lag der Nachdruck auf dem Psychologischen, oder es war das rein psychologische Problem, das ihn gefesselt hat. Diese pädagogische Psychologie ist nicht identisch mit Kinderpsychologie oder Berufspsychologie des Lehrers oder einem Ganzen aus diesen beiden Teilen; sie ist auch nicht einfach Anwendung psychologischer Erkennt-

[1]) Siehe: Deutsche Schule. 1915. S. 4.

nisse und Sätze für die Lehr- und Erziehungspraxis; sie setzt vielmehr das ganze mannigfaltige pädagogische Leben und Tun voraus und studiert, was an ihm und in ihm psychischer Vorgang ist; sie ist deskriptiv und analysierend gerichtet auf das werdende, gebildetwerdende und sich bildende, in Anpassung und Selbstentfaltung sich ausbildende Wesen von Persönlichkeiten; sie ist deskriptiv und analysierend gerichtet auf die psychische Bedeutung aller Faktoren, die direkt und indirekt, planmäßig oder gelegentlich auf den Aufbau der seelischen Form Einfluß üben; und soweit sie zu einer Kritik und pädagogischen Normenlehre fortschreitet, tut sie dies nur im Sinne der Prüfung der Tauglichkeit zu vorausgesetzten Zielen, nicht im Sinne der Kritik und Begründung von Zielen selbst. An welcher Stelle wir sein Hauptwerk betrachten mögen, überall beweist es den gekennzeichneten Geist. Wenn er allgemein die körperliche und seelische Entwicklung des Kindes, vorzugsweise des Schulkindes untersucht, tut er das nicht in der abstrakten Weise der reinen Erkenntnis, sondern in stetem Zusammenhang mit Zeit- und Streitfragen der Pädagogik, und was er als Entwicklungsgesetze formuliert, ist schon durch den verborgenen Gesichtspunkt der pädagogischen Bedeutsamkeit vorbestimmt. Wenn er den individuellen Differenzen des sich entwickelnden und anpassenden Seelenlebens nachgeht, stehen Schulorganisationsfragen dirigierend im Hintergrunde. Umgekehrt ist sehr deutlich bei einer rein didaktischen Frage, z. B. der Methodik des Zeichenunterrichts oder Rechenunterrichts sein Blick von vornherein weniger auf das Verfahren selbst, als vielmehr auf die psychologischen Voraussetzungen und Anknüpfungspunkte seiner Anwendung gerichtet, also auf die Analyse der Raumwahrnehmung, wie sie dem Zeichnen zugrunde liegt, die Analyse der Bewegungen, der Quantitätsvorstellungen usw. Die ganze Betrachtung beruht auf der innigsten Durchdringung der pädagogischen Realitäten mit psychologischem Blick, frei von vorgefaßten Begriffen, Theorien und Wertungen, und bietet, vollständig und konsequent zu Ende geführt, die Garantie streng wissenschaftlicher Resultate.

In breitem, lockerem Aufbau, in klarer Darstellung, mit ausgebreiteter Kenntnis aller einschlägigen Detailliteratur und dem nie unterdrückten Bedürfnis, zu ihnen allen Stellung zu nehmen, hat Meumann das ganze Gebiet der pädagogischen Psychologie zusammengefaßt; und obgleich er uns noch viele Einzelbeiträge in Aussicht gestellt hat zu den verschiedensten Fragen, rein nach ihrem wissenschaftlichen Gehalt ist seine Lebensarbeit fertig gewesen, vollendet. Eben sein Standpunkt, seine Art, pädagogische Probleme zu stellen und zu lösen, war endgültig; wir dürfen sicher sein, daß er selbst nicht mit dem schmerzlichen Bewußtsein hinging, in dem, was ihm prinzipiell war, unvollständig geblieben zu sein. In der Erkenntnis des Seelenlebens zum Zweck seiner Gestaltung, in der psychologischen Mechanik von Unterricht und Erziehung sah er das pädagogische Problem, das er der Welt zu Bewußtsein zu bringen sich berufen fühlte. So bleibt neben der psychologischen Pädagogik gewiß Raum für eine philosophische oder kulturphilosophische, d. h. für die Ableitung und Begründung von Erziehungszielen aus Gesamtkulturen und ihre



Verknüpfung mit Grundsätzen zu einem einheitlichen System, für eine technische Pädagogik, d. h. die konkrete Anleitung zum richtigen (im Sinne eines als gültig vorausgesetzten Systems richtigen) Lehren, Erziehen, pädagogischen Tun, für eine historische Betrachtungsweise der pädagogischen Tatsachen, d. h. der Tatsachen und Theorien des Erziehungswesens vergangener Zeiten.

Mit Meumanns Namen wird in der Geschichte der Pädagogik für alle Zeiten das Verdienst verknüpft bleiben, daß er die Reife der Zeit für seine, die psychologische Betrachtungsweise der Erziehung erkannt und alle Arbeit, allen Einfluß aufgeboten hat, ihr zu wissenschaftlicher Klarheit zu verhelfen. Vieles Einzelne von seinen Ansichten und Lehrmeinungen, namentlich aus der letzten Zeit, mag sich als nur persönlich, als nicht endgültig haltbar erweisen, seine Idee der pädagogischen Psychologie ist unsterblich, und sie reiht ihn ein in die Folge der großen Theoretiker des Erziehungswesens. Er hat keinen neuen Weg mehr beschreiten brauchen, und er hätte, wie die Arbeiten der letzten Jahre beweisen, keinen mehr beschritten, weil er seiner Natur nach selbst zu den großen, gelehrten Analytikern des pädagogischen Tuns gehört hat, zu den Männern wie Herbart, Waitz, Willmann, nicht zu den schöpferischen pädagogischen Genien, wie Rousseau, Pestalozzi, Fichte. Viele Gebiete des pädagogischen Lebens, wie die feinsten Züge der Persönlichkeitsbildung, der Persönlichkeitsideale und der Wertschöpfung erschließen sich nur der tätigen Liebe des inspirierten Erziehers, nicht dem zergliedernden Verstande des einen erreichten Effekt nachprüfenden Forschers. Für unsere Zeit aber war der nüchterne Wissenschaftler notwendig, damit pädagogische Schwarmgeisterei an ihm ebenso ihr Maß finde wie die beruhigte Zuversicht, daß durch die Tradition schon alle Aufgaben gelöst seien.

Ernst Meumann und die Organisationen zur Pflege der wissenschaftlichen Pädagogik.

Von Max Brahn.

Die Pädagogik, soweit sie der Erforschung der tatsächlichen Verhältnisse von Schule und Kind dient, bedarf der Organisation im höchsten Maße. Es ist heute gar nicht mehr möglich, daß der Einzelne zugleich die Grundlagen für ein großes System schaffe und das System selbst ausarbeite. Tausend Hände müssen sich regen und tausend Köpfe arbeiten, ehe einigermaßen das Material für ein wirklich wissenschaftliches System herbeigeschafft ist.

Da reichen die einfachen Vereinigungen nicht mehr aus, wie sie vorbildlicherweise von den Herbartianern vor Jahrzehnten geschaffen wurden: Verbindungen forschender Pädagogen, die sich über bestimmte Punkte in Versammlungen und Jahrbüchern auseinandersetzen und so dankenswerte gemeinsame Arbeit leisten. Auch heute haben solche Vereini-



gungen natürlich noch ihr Recht, aber sie bedürfen der Ergänzung durch andere Einrichtungen.

Meumann, der die wissenschaftliche Ausgestaltung der Pädagogik als die Hauptaufgabe seines Lebens ansah, erkannte zugleich mit klarem Blick, daß es nötig sei, weit über die Vereinsbildung hinausgehende Organisationen zu schaffen, wenn überhaupt eine Hoffnung auf eine volle Verwissenschaftlichung der Pädagogik vorhanden sein solle. Am nächsten lag ihm ja die eigene akademische Tätigkeit, die er darum aufs reichste ausstattete. Er hat nicht etwa einseitig experimentelle Pädagogik gelehrt, auch nicht nur Kinderpsychologie, sondern alle Seiten der Pädagogik gleichmäßig gekannt und seinen großen Hörerscharen zu übermitteln versucht. Rousseau wie Pestalozzi und Herbart hat er seminaristisch wie in Vorlesungen behandelt, und zwar nicht etwa allein kritisch, sondern immer wieder aufzeigend, wie die Keime des Neuen im Alten liegen. Aus der Freude an dem Erfolge der eigenen akademischen Tätigkeit stammten zum Teil seine umfangreichen Bemühungen, die Pädagogik an der Universität zu einem Hauptfach zu machen. Er sah, daß, wie die deutschen wissenschaftlichen Verhältnisse nun einmal liegen, ein geordneter wissenschaftlicher Betrieb der Pädagogik, der nicht dem Zufall überlassen bleibt, sondern eine sichere Tradition bekommt, nur auf einer universitätsartigen Einrichtung möglich ist. Er glaubte, daß die Pädagogik so sehr mit dem Gesamtorganismus der Wissenschaft verflochten sei, daß man sie unter keinen Umständen daraus herauslösen solle, und lehnte daher auch die pädagogische Akademie ab, weil ihm gerade daran lag, die Pädagogik „universitätsfähig" zu machen. Er hat leider die Zeit nicht erlebt, da wir an jeder deutschen Universität eine ordentliche pädagogische Professur haben werden.

An der Universität kam er nur an die studierende Jugend heran, die späterhin an den höheren Schulen lehren sollte: denn außer in Leipzig, Tübingen und Jena ist ja den Volksschullehrern die Universität verschlossen. Rastloses selbständiges Streben pädagogischer Art glaubte aber Meumann in der Volksschule mehr zu sehen als in der höheren Schule. Während er daher mit den deutschen Oberlehrern manchmal in Fehde lag, hatte er für die Volksschullehrer ausgesprochene Sympathie und verkehrte auch gern persönlich mit ihnen. Da er mit größter Anerkennung auf die mühevolle Arbeit der Volksschullehrer sah, war er auch kaum je imstande, eine Absage zu geben, wo man von ihm in den Lehrervereinen Vorträge und Kurse wünschte. Er empfand die Verpflichtung dazu; denn er wußte, daß die Volksschullehrerschaft, wie sie einst der beste Pionier der Herbartschen Pädagogik war, so auch der modernen Pädagogik nicht nur die Vorarbeiten leisten, sondern auch mitarbeitend und weiterführend treu bleiben würde. Darum stellte er sich mitten in die Reihen hinein, Wissenschaft lehrend und in unendlichen Besuchen von Schulen, in Gesprächen und Diskussionen immer von neuem wieder praktisch und theoretisch von den Lehrern lernend. Er war überzeugt, daß man nicht selbst unterrichten müsse, ja vielleicht gar nicht in der Lage sei, dauernd zu unterrichten, wenn man zugleich allseitig pädagogisch forschen wolle. Mit seiner anschaulichen



Art, mit seiner leichten Fassungsgabe wußte er aber den Kern der Dinge zu ergreifen, wenn er dem Unterricht auf allen Gebieten und Schularten immer wieder beiwohnte, sich dann mit den Lehrern über die Grundsätze des Unterrichts unterhielt, ihre Ergebnisse mit denen seiner Forschung verband, das Gesamtresultat in den Vereinen vortrug und dann in der Diskussion seine Meinung mit denen der Praktiker kreuzte. Die Anregungen, die er von da bekommen hat, schützten ihn davor, dogmatisch allzuweit seine theoretischen Forderungen auszuspinnen; es kam Maß in seine Anschauungen. Kein Wunder daher, daß er diese Anregungen so hoch einschätzte, daß er sein Hauptwerk, die „Vorlesungen über experimentelle Pädagogik", einigen Lehrervereinen widmete, in denen er sie vorher gehalten hatte. Die deutschen Volksschullehrer dürfen stolz darauf sein, daß das erste umfassende, rein wissenschaftlich pädagogische Werk der neueren Zeit ihnen gewidmet ist.

Doch waren ihm die einzelnen Vereine ein zu enges Gebiet, wenn er seine Anschauungen nicht nur durch die Schrift, sondern zugleich durch das lebendige Wort der ganzen deutschen und, man darf wohl sagen, der Schule der ganzen Welt übermitteln wollte. Zugleich aber sah er wohl, daß sein persönlich maßvolles, zur Vorsicht mahnendes Auftreten in den großen Vereinigungen der Pädagogen am besten imstande sei, die moderne Wissenschaft vor den Angriffen zu schützen, daß sie einseitig und radikal sei. Darum ging er gern auf die großen Kongresse, und in der Absicht, überall für seine Wissenschaft zu wirken, sagte er wohl manchen Vortrag zu, den Zeit und Kraft ihm nachher zu halten nicht erlaubten. Soviel Meumann auf solchen Versammlungen geredet hat, es ist mir eigentlich nie jemand begegnet, der auf die Idee gekommen wäre, er täte das aus persönlicher Eitelkeit. Sein ganzes Auftreten, seine persönliche Zurückgezogenheit nach einem solchen Vortrage, der sachliche Ton: sie alle zeigten deutlich, daß dieser Redner nicht sich zeigen, sondern nur seiner Wissenschaft pflichtgemäß dienen wollte. Auf dem Kongreß des „Bundes für Schulreform" in Dresden sprach er; in Breslau wollte er in derselben Vereinigung sprechen, war aber durch Krankheit verhindert und sandte seine grundlegenden Thesen vorher ein, auf die in der Diskussion immer wieder Bezug genommen wurde. Als im Jahre 1912 in Dresden der Internationale Kongreß für Zeichen- und Kunstunterricht tagte, da hatte er zunächst den Plan, eine große Gesamtausstellung alles dessen herzustellen, was auf die Psychologie des Zeichenunterrichts Bezug hat. Dazu ist es nicht gekommen; aber er unterbreitete dem Kongreß ein „Programm zur psychologischen Untersuchung des Zeichnens[1])", das heute noch vorbildlich ist. Über ein gleiches Thema hat er nachher in der Veröffentlichung der Ausstellung „Kind und Schule" der Leipziger Buchgewerbe-Ausstellung geschrieben. Es wird eine Aufgabe des Hamburger Instituts sein, dieses Programm Meumanns zu erfüllen; denn, wenn irgendwo, so ist in Hamburg der gut vorbereitete Boden dafür, gerade den Kunstunterricht im größten Umfange mit Hilfe der geeignetsten Kräfte zu untersuchen.

[1]) Diese Zeitschrift, XIII. Jahrg. S. 353ff.

Kurse und Kongresse erkannte er aber für ungenügend, die moderne Pädagogik anschaulich und wirksam darzustellen. Er sah als einer der ersten ein, daß Ausstellungen heute nicht etwa ein bloßes Bildermaterial zur Pädagogik sind, sondern daß sich in ihnen allein der gesamte Ausdruck des Kindes systematisch darstellen läßt, daß in ihnen allein auch die Lücken, die unsere Kenntnisse haben, anschaulich vor unsere Augen treten. Je mehr man nicht nur den Eindruck, den die Dinge auf das Kind machen, sondern zugleich den Ausdruck des Kindes pädagogisch zu werten begann, um so mehr Bedeutung bekam die, sei es dauernde, sei es vorübergehende Ausstellung, sowohl der kindlichen Produkte, wie der anschaulichen Mittel, mit denen man auf das Kind einwirkt oder das Kind untersucht. Wenn er daher im Anschluß an das oben erwähnte Dresdener Programm über den Zeichen- und Kunstunterricht zwar dort keine volle Ausstellung seines Materials zustande brachte, so versuchte er doch wenigstens in einer Abteilung „Die Psychologie des Zeichnens" einen kleinen Teil des Programms auszustellen. Im Hamburger Institut hatte er tüchtige Helfer gefunden, von denen unterstützt, er imstande war, einen der schönsten Teile der Dresdener Ausstellung fertig zu bringen. Ebenso war er wohl im Verein mit Hamburger Hilfsschullehrern und Schulbehörden beteiligt an der außerordentlich wertvollen Ausstellung aus den Hamburger Hilfsschulen auf dem Breslauer Kongreß des Bundes für Schulreform, die, von ihm angeregt, nach psychologischen Gesichtspunkten Arbeiten von Hilfsschülern beider Geschlechter nebeneinander stellte. Man sah den in der Ausstellung herumführenden Hamburger Lehrern die Freude an, mit der sie diese Gegenstände gesammelt und geordnet hatten; man hörte aus ihren Worten, welche psychologische Vertiefung sie offenbar in den Wechselgesprächen mit Meumann gewonnen hatten. So war er auch gern bereit, als die Ausstellung „Kind und Schule" in Leipzig stattfand, vom Hamburger experimentellen Institut aus sehr viel beizutragen, und wir hatten ihm einen großen Teil unseres Saales für experimentelle Untersuchungen zu danken. Mit der Aufstellung und dem Abräumen der Gegenstände hat er sich liebevoll selbst bemüht und die Anordnung persönlich sachgemäß gestaltet.

Wie aber schon solch geordnete Ausstellungen ja kaum von einem Einzelnen gesammelt und geordnet werden können, sondern wie sie eine lange gemeinsame Arbeit Vieler erfordern, so drängen sie notwendig dazu, alle diese Teilarbeiten in Instituten dauernd vorzubereiten. Das war aber natürlich für Meumann nicht der Hauptgesichtspunkt, aus dem er einer der Organisatoren wissenschaftlicher pädagogischer Institute wurde. Als er seine Lehrtätigkeit in der Pädagogik zu Zürich begann, da gab es in Deutschland zwar schon drei vortrefflich organisierte Institute für experimentelle Psychologie, aber noch keins für experimentelle Pädagogik. Er sah in Zürich sofort ein, daß schon allein der Unterricht auf diesem Gebiete ohne ein Institut nicht möglich war. Man kann nicht Experimente nur mit Worten beschreiben; man kann bei der größten Bescheidenheit experimentelle Ergebnisse nicht ohne gewisse Instrumente bekommen. Da begann er, sich aus seinen damals recht geringen Privatmitteln Instru-



mente zu kaufen, und man muß heute mit Erstaunen sehen, welche vortrefflichen Arbeiten er in der Züricher Zeit mit seinen Mitteln herausgebracht hat. Mit der Studentenschaft und der Lehrerschaft in engster Fühlung, wußte er dort, wie kaum jemals wieder, anzufeuern, ruhig zu organisieren und exakt durchzuführen, und die eigentlichen Grundlagen seiner späteren Arbeiten sind mit diesen kleinen Mitteln in Zürich gelegt worden. Heute wäre es nicht mehr möglich, mit so kleinem Instrumentarium zu arbeiten, denn es haben sich die Ansprüche an Genauigkeit immer weiter herausentwickelt, und es ist daneben eine solche Mannigfaltigkeit in die Untersuchungen gekommen, daß kein Institut größere Mittel entbehren kann, ohne ganz einseitig zu werden.

Als er dann nach Königsberg und Münster kam, ging es ihm äußerlich nicht besser; an Bewilligungen für ein Institut experimenteller Art war damals noch nicht zu denken, und so mußte er auch hier mit seinen eigenen spärlichen Mitteln auskommen, hat aber auch an diesen beiden Orten nicht so viel Arbeiten herausbringen können wie einst in Zürich. Aber jeder Situation gewachsen, wußte er dort Arbeiten zu veranlassen, die mehr an den Schulen gemacht wurden, sich an die Produkte kindlicher Arbeiten anschlossen und daher besonderer Apparate im ganzen entraten konnten.

Einen gewissen Fortschritt bezeichnet es, daß er, nach Halle berufen, dort den Nachlaß von Ebbinghaus vorfand, dessen Nachfolger er wurde. Es war nicht viel, was in den kleinen Zimmern des Hallenser Instituts sich befand; Meumann ergänzte es aus seinen eigenen Vorräten, und so begann schnell eine rührige Arbeit. Freilich hat das Hallenser Institut eine moderne Erweiterung erst erfahren, als Felix Krüger hinberufen wurde und dort ein großes psychologisches Institut bewilligt bekam, das vorläufig auf pädagogischem Gebiete nicht wesentlich arbeitet, dafür aber auf experimentell-psychologischem und völkerpsychologischem sehr tätig ist.

Auch in Leipzig wurde Meumann nicht viel Besseres zu teil. Von dem alten philosophisch-pädagogischen Seminar zweigte er sich zwei Zimmer ab, und mit der Summe von etwa 2000 Mark richtete er sich auch hier mit unglaublicher Schnelligkeit ein zwar kleines, aber doch sehr arbeitsreiches Institut ein. Zwei Semester konnte er das Institut nur ausbauen, und als er von hier nach Hamburg ging, da hatte er so gut vorbereitet, daß ich mit Wundts Unterstützung ein Institut mit sieben Zimmern nach Meumanns Weggang eröffnen konnte.

Erst in Hamburg wurden ihm seine Wünsche nicht nur erfüllt: er konnte seine Pläne dort viel höher stecken, als er je wohl selbst gehofft hatte, und zu dem Institut für experimentelle Pädagogik ein weiteres für Jugendkunde hinzufügen. Ist doch das Institut für experimentelle Psychologie und Pädagogik ein zweistöckiges Haus, dessen Einrichtung mit 8000 Mark dotiert wird. Für die erste Gründung der Bibliothek und für die Apparate wurden 15000 Mark einmalig zur Verfügung gestellt; es betrug der ordentliche Jahresetat sofort 3000 Mark. Das Institut zählt 12 Zimmer und ist für alle Seiten der pädagogischen Forschung eingerichtet. Es hat sich nach allem, was ich gehört habe, unter Meumann so gut entwickelt, daß man hoffen kann, das, was Meumann da angefangen hat, wird auch



durch den Krieg nicht gestört und auch nicht für längere Zeit unterbrochen werden, sondern die Arbeit wird in Kürze unter neuer Leitung aufgenommen werden. Es sind ja so viele Probleme schon in Angriff genommen, daß es sich darum handeln wird, diese zunächst zu Ende zu bringen und dann im Geiste Meumanns das Ganze weiterzuführen.

Daneben ist das Institut für Jugendkunde eingerichtet worden. Es will die Entwicklung des Kindes darstellen, zugleich die Wirkung aller äußeren und inneren Einflüsse auf das Kind. Viele praktische Fragen sind zu lösen, wenn man ein großes Material experimenteller, ganz besonders aber statistischer Art besitzt, wenn man die kindlichen Leistungen selbst sammelt und das Kind planmäßig beobachtet. Dazu gehört eine große zentrale Organisation der Untersuchungen; dazu gehört aber auch eine große ständige Ausstellung von Apparaten und Objekten der kindlichen Leistungsfähigkeit, wie sie bisher nirgends vorhanden war. Wir haben hier in Leipzig bei Gelegenheit der „Internationalen Ausstellung für Buchgewerbe und Graphik" versucht, in dem Hause „Das Kind und die Schule" etwas Ähnliches vorübergehend herzustellen. Dabei hat man die Erfahrung gemacht, wie befruchtend eine derartige Einrichtung wirken kann. Sie darf nicht, wie so manches Schulmuseum bisher, tot daliegen: sie muß in dauernder Arbeit die Lehrer in den Geist der Forschung einführen; sie muß durch Vorträge und Kurse die auftauchenden Probleme zu klären und zu lösen suchen; sie muß ein Institut werden, das der Bildung, auch der Volksbildung, im weitesten Sinne dient. Darüber läßt sich hier leider nicht ausführlich reden, aber sicher ist, daß für Meumanns Geist nur ein solches theoretisch-praktisches Institut das Ziel gewesen ist. In Berlin wird jetzt etwas Ähnliches in dem „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht" versucht; in Hamburg sind bereits so viele Keime ausgestreut, daß man bei schnellem Zugreifen auf ein eigenartiges Institut rechnen kann, das dem Berliner keine Konkurrenz bereitet.

Wie Meumann wissenschaftlich der Organisator einer neuen Richtung gewesen ist, so hat er, wie wir sahen, auch organisatorisch alle Vorbedingungen geschaffen, die nötig sind, der Pädagogik eine genügende Erfahrungsgrundlage zu geben. Hoffen wir, daß der Niederschlag seiner langen Erfahrungen, die ihn dazu geführt haben, in Hamburg etwas ganz Außerordentliches zu schaffen, weiterhin die gleiche Unterstützung finden und daß sein Werk, an so vielen Orten und mit so vielen Mitteln begonnen, in Hamburg endgültig errichtet, nicht untergehen, sondern aufrecht erhalten und immer mehr erweitert und vertieft werden wird.

Ernst Meumann und die Ästhetik.

Von Oswald Külpe.

An einem schönen Sommerabend, der uns von unserer gemeinsamen Leipziger Wohnung in der Ferdinand-Rhode-Straße ins Scheibenholz führte, sprachen Meumann und ich lebhaft über die Aufgabe der Ästhetik.



Als ihre beiden Hauptgebiete erschienen uns die Psychologie des ästhetischen Genusses und Gefallens und die Psychologie des künstlerischen Schaffens. Aber es wollte uns nicht gelingen, eine beide umspannende Formel zu finden, die der Ästhetik Einheit und Geschlossenheit gäbe. Von einer objektiven Ästhetik im Unterschiede von der subjektiven, psychologischen war damals noch keine Rede, und wenn die Kunst als ein Inbegriff von Objekten erwähnt wurde, schien es uns keine Schwierigkeiten zu bereiten, sie dem aufnehmenden oder dem produzierenden Subjekt als Korrelat zuzuordnen. Eine ästhetische Kultur, eine Durchdringung des ganzen Lebens und Daseins mit ästhetischen Gesichtspunkten und „mit einer schönen Form" spielte in unserer Erörterung erst recht keine Rolle. Die psychologische Natur der Ästhetik stieß auf keinerlei ernstliche Bedenken, und eine wert- oder normwissenschaftliche Behandlung ihrer Prinzipien fand bei uns beiden keine Anerkennung.

Mir lag die Ästhetik in jenen Leipziger Jahren fern genug, wenn man von den bescheidenen Anfängen experimenteller Methodik absieht. Meumann dagegen hatte eine stark ausgeprägte Vorliebe für diese Wissenschaft und brachte für ihren sachkundigen Betrieb ein nicht gewöhnliches Maß von künstlerischer Bildung und Fertigkeit auf dem Gebiete der bildenden Kunst mit. Poesie und namentlich Musik standen ihm weniger nahe, und man konnte hier Urteile von ihm hören, die seltsam anmuteten. Kunstgeschichtliche Literatur und Forschung war ihm vertraut; mit Geschichte und Theorie der Musik hat er sich meines Wissens nicht beschäftigt. Dabei war das Interesse und Wissen mehr auf Einzelfragen als auf die Prinzipien gerichtet. Er, dessen Gedächtnis in den praktischen Angelegenheiten des Lebens in erstaunlichem Maße versagen konnte, entwickelte gelegentlich Spezialkenntnisse kunsthistorischer und kunsttechnischer Art, die nicht nur von eingehenden Studien, sondern auch von einem sehr präsenten Wissen zeugten.

Jedenfalls hätte ich nach den Leipziger Erfahrungen eher erwartet, daß Ästhetik, als daß Pädagogik sein Hauptarbeitsgebiet werden würde. Seine Habilitationsschrift[1]) hatte ja auch einer psychologisch-ästhetischen Frage, der Untersuchung des Rhythmus, insbesondere des Vorgangs der Rhythmisierung gegolten. Zahlreiche Diskussionen beim gemeinsamen Abendessen befaßten sich mit dem Problem der Entstehung rhythmischer Phänomene, mit ihren anatomisch-physiologischen Grundlagen, mit der Wichtigkeit des motorischen Einschlags und neuen experimentellen Aufgaben, die wir vielfach zusammen ausführten. Es war eine schöne Zeit wachsender Freundschaft, gegenseitiger Anregung und Ergänzung und seltener Harmonie der Interessen und Ziele. Der Boden, der uns beide trug, war die Psychologie, von der aus seine Neigungen mehr in die ästhetische, meine mehr in die erkenntnistheoretische Sphäre sich verzweigten. Auch in der ersten Züricher Zeit sind an den von Meumann angeregten Dissertationen mehr ästhetische als pädagogische Interessen erkennbar.

[1]) Untersuchungen zur Psychologie und Ästhetik des Rhythmus. Philos. Stud. X S. 249 und 393 (1894). Seine nicht veröffentlichte Probevorlesung behandelte die Methoden der Ästhetik.



Trotzdem hat er später nur dreimal noch in die eigentlich ästhetische Forschung eingegriffen und nur relativ wenige Arbeiten über hierher gehörige Fragen ausführen lassen. Er hatte in Zürich die Pädagogik neben der Philosophie als besonderes Fach zu vertreten und geriet dadurch alsbald in ein anderes Fahrwasser. Die Heinze-Festschrift vom Jahre 1906 bot ihm eine willkommene Gelegenheit, sich über die Grenzen der psychologischen Ästhetik auszusprechen[1]) und seine Auffassung von den Aufgaben der Ästhetik darzulegen. Außerdem hat er in der Sammlung „Wissenschaft und Bildung“ eine „Einführung in die Ästhetik der Gegenwart“ (1908, 2. Aufl. 1912) und ein „System der Ästhetik“ (1914) erscheinen lassen. Von den unter seiner Leitung entstandenen Arbeiten seien hervorgehoben: E. Landmann-Kalischer: Analyse der ästhetischen Kontemplation. Zeitschr. f. Psychol., Bd. 28 (1902); H. Käser: Über den assoziativen Faktor des ästhetischen Eindrucks (Züricher Dissert. 1903); J. Segal: Beiträge zur experimentellen Ästhetik. Archiv f. d. ges. Psychol. VII (1906).[2])

Die Ablehnung der psychologischen Ästhetik erfolgte nicht unter dem Gesichtspunkt einer normativen oder Wertästhetik. Dieser wird nur zugestanden, daß die spezifisch ästhetische Betrachtungsweise, die in den Wertungen des Geschmacks hervortritt, über die psychologische Auffassung hinausgeht. Im übrigen betont Meumann die weitgehende Abhängigkeit der Ästhetik von der Psychologie. Selbst die Unterschiede in der ästhetischen Rangordnung müssen rein psychologisch erlebt werden, ehe man sie normativ verwenden kann. „Ohne die wissenschaftliche Basis der psychogenetischen Untersuchung ist alle Wissenschaft nichts als ein Aufstellen von Dogmen, deren Ursprung notwendig rätselhaft bleiben muß, oder man muß zu einer spekulativen bzw. dialektischen Ableitung der Werte aus allgemeinen Begriffen seine Zuflucht nehmen.“ (Grenzen, S. 148.) „Gesetze des ästhetischen Gefallens und Urteilens, des künstlerischen Schaffens und der ästhetischen Kultur“ können auch im Rahmen einer deskriptiven (beschreibenden und erklärenden) Wissenschaft aufgestellt werden, „aber diese haben den Charakter von Kausalgesetzen .... und man kann höchstens im Anschluß an den Nachweis“ der dabei ermittelten „Bedingungen normative Regeln für das ästhetische Verhalten entwickeln“ (Einführung [2] S. 35).

Die Gründe, die Meumann vielmehr bewogen, eine exklusive psychologische Ästhetik abzuweisen, liegen darin, daß sie nach seiner Ansicht dem Werte der Kunst und der Künste nicht gerecht werden kann, indem sie sie nur als Reize oder objektive Bedingungen des ästhetischen Gefallens würdigt, daß sie ebensowenig das Schaffen des Künstlers verständlich zu machen in der Lage ist, für den das ästhetische Gefallen und seine Bedingungen durchaus nicht das Bestimmende seien, und daß sie auch die

[1]) Die darin enthaltene Polemik gegen mich übersah, daß ich bereits in der 1903 erschienenen 3. Auflage meiner Einleitung in die Philosophie einen veränderten Standpunkt eingenommen hatte.

[2]) Auf die mit der Pädagogik zusammenhängenden Arbeiten zum Problem der ästhetischen Erziehung und Entwicklung gehen wir hier nicht ein.



Eigenart einer das ganze Leben umspannenden ästhetischen Kultur nicht in sich aufzunehmen vermag (Grenzen, S. 149 ff., System S. 26 ff.). Dem einen dieser Gründe konnte leicht begegnet werden, wenn man die psychologische Untersuchung auf die ästhetische Rezeption und Produktion gleichmäßig richtete und die letztere nicht zur bloßen Dienerin der ersteren machte. Den anderen beiden Gründen war durch eine methodische Erweiterung der Psychologie, wofür bereits mancherlei Proben vorlagen, nicht minder leicht auszuweichen. Von einer Psychologie der Kunst im Unterschiede von der Psychologie des Kunstgenießenden zu sprechen, konnte nicht bedenklicher sein, als von einer Sprach-, Religions- und Rechtspsychologie zu reden. Dasselbe konnte für die ästhetische Kultur behauptet werden. Es gibt eine objektive Psychologie, die nicht mit Selbstbeobachtung und Experiment arbeitet, und sie hat bereits recht verschiedene Formen angenommen. Abgesehen davon mußte zwischen Kunst- und Kulturwissenschaft einerseits und Ästhetik anderseits unterschieden werden. Dann blieb der Ästhetik die Möglichkeit, im Rahmen einer sachgemäß erweiterten Psychologie die Kunst und die Kultur zu behandeln.

Im Prinzip ist somit Meumann über den Psychologismus in der Ästhetik nicht hinausgekommen. Das lehrt auch seine Polemik gegen eine rein objektive Ästhetik im Sinne von Semper. „Aus der rein objektiv genetischen Betrachtung der Kunstwerke" kann man die Prinzipien der ästhetischen Beurteilung nicht erschließen, ohne auf das Bewußtsein des beurteilenden Subjekts Rücksicht zu nehmen. Ebenso zeigt die allgemeine Bestimmung der Aufgabe der Ästhetik, daß Meumann den Kreis einer psychologischen Ästhetik im Grunde nicht gesprengt hat. Er findet nämlich die Einheit der Ästhetik in einem eigenartigen Verhalten des Menschen zur Welt begründet, das nach seiner subjektiven und objektiven Seite gewürdigt werden müsse (Grenzen S. 154, System S. 9 ff.). Daß die Objekte hier nur als Objekte dieses Verhaltens in Betracht kommen, nicht aber nach ihrer sonstigen Beschaffenheit, liegt allen Ausführungen Meumanns so sehr zugrunde, daß die Grenzen der Psychologie mit dieser Auffassung gewiß nicht überschritten werden, wenn man auch zugeben muß, daß wir eine Psychologie des Verhaltens weder im Allgemeinen noch im Besonderen schon haben.

Eine prinzipielle Überschreitung der psychologischen Grenzen wäre nur durch den Wertgesichtspunkt möglich gewesen. Hier aber klafft eine große Lücke in Meumanns Ausführungen. Er behauptet zwar, daß die psychologische und die ästhetische Betrachtungsweise verschieden seien. Aber er erklärt zugleich, daß auch der ästhetische Wertunterschied auf Unterschieden in den psychischen Erlebnissen beruht und nur aus ihnen näher bestimmt werden kann (Grenzen S. 148). Er zitiert mit Anerkennung eine Äußerung des Psychologisten Th. Lipps, nach der die Einsicht in den tatsächlichen Sachverhalt („die Bedingungen zur Erzeugung eines Schönheitsgefühls") zugleich eine Vorschrift sei, die dafür bestehenden Voraussetzungen zu erfüllen (Einführung S. 36). Damit aber wird dem Relativismus und Individualismus des Schönheitsgefühls die Entscheidung über die ästhetischen Normen anvertraut. So findet sich bei Meumann nirgends



eine nähere Ausführung darüber, was denn nun der spezifisch ästhetische Gesichtspunkt sei und wie er sich aus den psychischen Erlebnissen herausarbeiten lasse. Die im 6. Kapitel des „Systems" entwickelten Regeln für die Auffassung und Beurteilung von Kunstwerken bieten dafür keinen Ersatz, da sie von vornherein nur „für Menschen von relativ gleicher ästhetischer Bildung und für das gleiche Stadium (die gleiche Entwicklungsstufe) des ästhetischen Genießens" verbindlich sein sollen und damit die Kenntnis des ästhetischen Gesichtspunktes voraussetzen.[1])

Daß diese Lücke Meumann selbst nicht zum Bewußtsein gekommen ist, hat wohl seinen Grund in der Ausschließlichkeit, mit der er seine Ästhetik auf den Tatbestand der Kunst bezogen hat. So heißt es im System (S. 9): „Die Aufgabe der Ästhetik ist allein (!) darin zu suchen, daß sie das ganze Lebensgebiet der Kunst und des Kunstschaffens und Kunstgenießens unserem Verständnis näher bringen soll." Der einheitliche Gesichtspunkt, unter dem „ein System der Ästhetik erhalten" werden kann, „kann nur denjenigen Tatsachen entlehnt sein, aus denen auch rein tatsächlich dieses Lebensgebiet entsteht: das ist das künstlerische Schaffen oder, allgemeiner gesprochen, die produktive Kunsttätigkeit des Menschen." An einer anderen Stelle (ebenda S. 29) wird uns gesagt: „Das ästhetische Urteil folgt der Kunst und dem künstlerischen Schaffen. Darum stellen wir auch in der Ästhetik notwendig die Kunstbetrachtung voran. Sie muß den Ausgangspunkt und den Mittelpunkt der ganzen Ästhetik bilden, und ästhetisch wertvoll muß das sein, was wir als kunstfördernd und kunststeigernd aufzufassen haben." Endlich wird ihm der Kunstgenuß zu einer inneren „Wiederholung der Phantasie- und Gefühlsarbeit des Künstlers" (ebenda S. 113). Aus dieser Ansicht, die ihn dazu führte, das System mit einer Analyse des künstlerischen Schaffens zu beginnen, wird es verständlich, daß Meumann den ästhetischen Gesichtspunkt nicht näher bestimmen zu müssen, sondern durch das Verhalten gegenüber Kunstwerken hinreichend erklärt zu haben glaubte.[2]) Damit hängt es auch zusammen, daß er über den ästhetischen Naturgenuß nur mit wenigen Bemerkungen hinweggeht (ebenda S. 114 f.).

Trotz dieses engen Anschlusses an die Kunst fehlt es nicht an scharfer Kritik einiger ihrer Formen in der bildenden Kunst und der Poesie unserer Zeit. „Unsere moderne Kunst, insbesondere die Malerei und die Lyrik" ist nach Meumann „in völliger Entartung begriffen" (System S. 122). „Die Kunst der Gegenwart erscheint allseitig in einem Auflösungsprozeß begriffen" (ebenda S. 10), indem an die Stelle fer-

[1]) Auch der Hinweis auf Phantasie- und Gefühlswerte (System 132) bringt keine wirkliche Aufklärung in dieser Richtung, da sie nur durch den Gegensatz gegen die bloße Zweck- und Verstandesmäßigkeit charakterisiert werden.

[2]) Die einfache Überlegung, daß die künstlerische Produktion bereits unter der Herrschaft eines ästhetischen Gesichtspunktes erfolgt, was auch Meumann zugibt, wenn er ihn auch nicht für den in erster Linie bestimmenden hält, macht es unmöglich, ein „System der Ästhetik" mit einer Analyse des künstlerischen Schaffens zu beginnen. Dazu kommt, daß wir uns nicht nur der Kunst gegenüber rezeptiv ästhetisch verhalten. Welche Phantasie- und Gefühlsarbeit sollen wir im ästhetischen Genuß der Natur innerlich wiederholen?



tiger Werke „ein Experimentieren und Ausprobieren neuer Kunstmittel" tritt, indem die angewandte Kunst vielfach in reines Handwerk übergeht und indem die einzelnen Künste „in völliger Verkennung ihrer Grenzen mit Mitteln zu arbeiten suchen, die ihnen nicht zukommen." Im Gefolge solcher Tendenzen „pflegt sich dann nicht mehr der Künstler, sondern der Stümper und die Talentlosigkeit mit dem genialen Anstrich breit zu machen" (ebenda S. 70). Wenn man fragt, was den empirischen Forscher, der die Kunst nur unserem Verständnis näher bringen will, als strengen Richter über den Futurismus, Expressionismus und andere Richtungen der Gegenwart legitimieren konnte, so ist man in einiger Verlegenheit, eine positive Antwort darauf zu geben. Denn allgemeine Prinzipien der ästhetischen Beurteilung, wie sie sonst, selbst von Fechner, aufgestellt worden sind, finden wir in diesem System nicht entwickelt. Die schon erwähnten Normen des 6. Kapitels können nicht dafür gelten. Die erste Quelle derselben besteht in „den Bedingungen der Wahrnehmung und Auffassung des Kunstwerks", die zweite in „den Mitteln und Materialien jeder Kunst" und die dritte in „dem formalen Charakter des ästhetischen Genießens" als eines inneren Nacherlebens des künstlerischen Schaffens". Hiernach muß z. B. „jedes Kunstwerk ... so gestaltet ... sein, daß wir es verstehen können, ... daß sein voller Kunstwert ... von uns relativ leicht und mühelos und vollkommen eindeutig und klar herausgefunden werden kann" (System S. 117). Daß diese Regel, selbst unter der Voraussetzung eines bestimmten Maßes ästhetischer Bildung, ganz in der Relativität stecken bleibt, liegt auf der Hand. Abgesehen davon gibt sie zwar eine Bedingung für die ästhetische Wirkung, eben das Verständnis, an, enthält aber keine Aussage über deren positive oder negative, gefällige oder mißfällige Beschaffenheit. Man wird nicht behaupten dürfen, daß alles Unverständliche oder Unverstandene häßlich sei. Die a deren Regeln halten sich an die durch das Material bedingte Ausdrucksmöglichkeit, die keineswegs ein für alle mal festgelegt werden kann, und an die produktive Tätigkeit des Künstlers und bieten ebenfalls keine Maßstäbe für die Bewertung eines ästhetischen Eindrucks dar. In der Einzelkritik wird darum auch tatsächlich mit Beurteilungsprinzipien operiert, die aus den angeführten Quellen nicht ohne weiteres entspringen, wie z. B. mit einem Prinzip von Harmonie und Widerspruch zwischen Intention und Leistung oder zwischen den einzelnen Bestandteilen eines Kunstwerks.

Mit diesen Ausführungen wollte ich die Grenzen des Ästhetikers Meumann berühren. Das Prinzipielle, Systematische, die letzte logische Zusammenfassung und Ordnung, das eigentlich Philosophische lag ihm ferner, er war der Meister der Einzelforschung, der feinen und eindringenden Analyse bestimmter Probleme, der Beobachtung und des Experiments. Seine Untersuchungen über den Rhythmus sind von grundlegender Bedeutung für dies Tatsachengebiet geworden. In den späteren Arbeiten interessiert vor Allem, was er über die Motive der künstlerischen Produktion und über die ästhetische Kultur ausführt. Auch die kritischen Bemerkungen gegen die Einfühlungstheorie und andere Lehren der modernen Ästhetik zeigen die Vertrautheit mit den speziellen Erscheinungen und machen die Ein-



führung in die Ästhetik der Gegenwart zu einem anregenden und belehrenden Überblick über ihre auptrichtungen und -anschauungen. Die Klarheit und Gewandtheit des Berichts und des Urteils, die Meumann im Gespräch eigen war, verleiht auch den ästhetischen Schriften ihren großen Reiz und Wert.

Wer weiß, was uns die seltene Arbeitskraft und Arbeitsfreude des allzu früh der Wissenschaft entrissenen Forschers noch alles beschert hätte. Im „System" finden sich mancherlei Hinweise auf Pläne, die er auszuführen gedachte, und auf experimentelle Untersuchungen, die noch nicht zum Abschluß gekommen waren. Immerhin ist auch das, was er uns hinterlassen hat, ein Erbe von Bedeutung, von dem wir erwarten dürfen, daß es noch vielfältige Früchte tragen werde. Das gilt nicht nur von den positiven Ausführungen, sondern auch von dem Programm, das er entworfen hat. So schwebte ihm „eine elementare Ästhetik auf experimenteller Grundlage" vor. „Das Verhalten des Menschen" zu den ästhetischen „Elementareindrücken muß mit allgemeingültiger Genauigkeit wissenschaftlich erforscht werden können, weil sich dabei aller Wahrscheinlichkeit nach noch keine rein individuellen Momente in das ästhetische Gefallen einmischen, während das Gefallen an Kunstwerken ebenso wie das künstlerische Schaffen notwendig ein rein individuelles Moment in sich schließt. Zugleich müssen sich diese ästhetischen Elementarverhältnisse vollständig überblicken lassen" (Einführung S. 30 f.). Ebenso ist sein energischer Hinweis auf Sempers Bedeutung für eine objektive Ästhetik, die weitherzige Heranziehung der Kunstwissenschaft für die eigentlich ästhetischen Probleme, die Erkenntnis der Wichtigkeit, Künstleraussprüche über ihr eigenes Schaffen in größerem Maßstabe zu sammeln, von programmatischem Werte.

Unter allen von Meumann gegebenen Anregungen ist vielleicht die am höchsten zu stellen, die in der Berücksichtigung einer ästhetischen Kultur für die ästhetische Wissenschaft sich ausspricht. Hier traf das pädagogische mit dem ästhetischen Interesse am unmittelbarsten zusammen. Hier waren zugleich persönliche Erfahrungen und Neigungen von größtem Einfluß gewesen. Man muß gesehen haben, wie Meumann eine Wohnungseinrichtung, einen künstlerisch gearbeiteten Stuhl oder Tisch und vor allem einen Teppich auf sich wirken ließ, wie er sie prüfte und beurteilte, um zu wissen, daß in ihm ein wirklicher Kenner und Liebhaber ästhetischer Reize im Hause steckte, dem es ein lebendiges Bedürfnis war, sich mit erlesenen kunstgewerblichen Arbeiten, auch nach eigenen Mustern, zu umgeben. Er war ein Aristokrat des Geschmacks in seinen vier Wänden und hatte ein tiefgehendes Interesse an einer Verbreitung der ästhetischen Kultur in unserem Volke. Möchte diese Tendenz seiner Wirksamkeit vor allem für die Ästhetik und das Leben sich erhalten und durchsetzen!



Übersicht über Meumanns wissenschaftliche Arbeiten.

Von Gustav Deuchler.

Dürfte es in weitgehendem Maße schon allgemein zutreffen, daß die eignen Veröffentlichungen nur ein unzureichendes Bild von der wissenschaftlichen Lebensarbeit eines Forschers und Hochschullehrers geben, so gilt dies besonders für Meumann. Nicht nur, daß eine große Zahl von Problemen, die er in Angriff nahm, infolge seines frühen Scheidens in den Anfängen blieb und daß vieles, was in Aussicht genommen und vorbereitet war, nicht mehr verwirklicht und zu einem Abschluß gebracht werden konnte; eine große Summe von Gedankentätigkeit floß auch, wie dies bei der Leitung psychologischer Institute ganz natürlich ist, in die Untersuchungen der Mitarbeiter als Anregungen oder mit in die psychologischen Beobachtungen ein. Wollte man also das Bild von Meumanns wissenschaftlicher Lebensarbeit relativ vollständig zeichnen, so müßte man auch alle diese Arbeiten unter den angedeuteten Gesichtspunkten heranziehen. Aber damit noch nicht genug. Meumann hat über einen weit größeren Kreis Vorlesungen und Übungen gehalten, als seine Veröffentlichungen ausweisen. Daß hierin eigene Forschungen zur Geltung kamen, kann zwar nur der angeben, der an ihnen teilgenommen hat; aber es läßt sich dies auch aus gelegentlichen Bemerkungen in seinen Schriften annehmen, und zwar so weit, daß man hin und wieder das Ergebnis seiner Denkarbeit vermuten kann. Jedenfalls müßte man auf Grund zuverlässiger Aufzeichnungen seine Vorlesungen und Übungen heranziehen, wenn man Vollständigkeit anstreben wollte. Endlich dürften dazu auch — abgesehen von Briefen und Äußerungen Freunden gegenüber — die zahlreichen Referate Meumanns in den psychologischen und pädagogischen Fachzeitschriften, vor allem in den von ihm allein oder in Gemeinschaft mit anderen herausgegebenen, berücksichtigt werden.

Aus mehrfachen Gründen sehe ich von der oben angedeuteten Vollständigkeit ab; sie würde auch schon den hier zur Verfügung stehenden Rahmen sprengen. Ich nehme daher den ja am meisten charakteristischen Teil fürs Ganze und beschränke mich auf die Zusammenstellung und kurze Kennzeichnung der Meumannschen Arbeiten. Daß ich hierin vollständig bin, kann ich zwar auch nicht behaupten — die dazu nötige große Zeitschriftenüberschau war mir in der kurzen Zeit und bei den gegebenen Bibliotheksverhältnissen nicht möglich —, wohl aber hoffe ich, daß nichts Wesentliches übersehen worden ist.

Bei der Anordnung der Arbeiten verfahre ich nach zwei Prinzipien, dem chronologischen und dem der sachlichen Gruppierung. Vom sachlichen Gesichtspunkt aus betrachtet, gliedern sich Meumanns Arbeiten zwanglos in drei Hauptgruppen: eine psychologische, eine pädagogische und eine ästhetische. Die psychologische Forschungsrichtung ist dabei durchaus herrschend; denn auch die pädagogischen und ästhetischen Schriften beschäftigen sich fast ausschließlich oder vorwiegend mit den psychologischen Fragen der Pädagogik und der Ästhetik. Die mir be-



kannte bemerkenswerteste literarische Äußerung über erkenntnistheoretische und metaphysische Fragen ist die Besprechung der Wundtschen Schrift „Naturwissenschaft und Psychologie" 1903 (im Archiv für die ges. Psychologie, Bd. II, Literaturbericht S. 21—37), wo er kurz seine eignen Anschauungen über das Kausalprinzip, über das Verhältnis des Gegenstandes der Naturwissenschaften zum Gegenstand der Psychologie und über den allgemeinen Charakter der ihn befriedigenden Erkenntnistheorie und Metaphysik ausspricht. Ob Meumann an den damals geäußerten Ansichten festgehalten hat, wie z. B., daß das Prinzip des Erkenntnisgrundes dem Kausalprinzip untergeordnet sei, daß eine Erkenntnistheorie realistisch sein müsse, weiß ich nicht bestimmt, dem Vermuten nach wohl kaum; ich begnüge mich daher mit diesem Hinweis auf die damaligen Anschauungen.

I.

Begonnen hat Meumann seine wissenschaftlichen Veröffentlichungen mit einer psychologischen Arbeit:

1. Das Gesetz der Assoziation und Reproduktion (1891),

einer Tübinger Dissertation, von Ch. Sigwart angenommen, aber nicht im Druck erschienen; ich habe sie bis jetzt noch nicht zu Gesicht bekommen können, so sehr ich mich auch dafür interessiere.

Mit den weiteren Arbeiten tritt Meumann in den Kreis der experimentell forschenden Psychologen ein; seine Untersuchungen über das Zeitbewußtsein erschienen, soweit er sie überhaupt veröffentlicht hat, unter dem Titel:

2. Beiträge zur Psychologie des Zeitsinnes (bzw. des Zeitbewußtseins),

I. Abh. in Wundts Philos. Studien, Bd. VIII (1893), S. 431—509,
II. Abh. ebenda, Bd. IX (1894), S. 264—306,
III. Abh. ebenda, Bd. XII (1896), S. 127—254,

sind aus Wundts psychologischem Institute in Leipzig hervorgegangen und bilden in mehrfacher Hinsicht die Anknüpfungspunkte für spätere Arbeiten. Alle drei Abhandlungen konzentrieren sich auf die Fragen des Intervallbewußtseins. Die erste ist vorwiegend referierend-kritischer Natur; sie berichtet eingehend über die Untersuchungen des Norwegers Thorkelson 4, bringt eine scharfe Kritik von Münsterbergs und Schumanns Untersuchungen und Theorien über den Zeitsinn und hebt die für seine Absichten brauchbaren Ergebnisse und Anschauungen Nichols hervor. Nach zwei Richtungen hin ist die Abhandlung bemerkenswert; Meumann dringt energisch auf eine methodisch einwandfreie Durchführung der Versuche und Behandlung der Resultate, sowie auf eine Anerkennung der spezifischen Natur der Zeitvorstellungen, insbesondere der Intervallvorstellungen. Nicht so sehr die Gültigkeit des Weberschen Gesetzes interessiert ihn, als vielmehr die höchst eigenartigen qualitativen Momente des Intervallbewußtseins, wie sie sich der systematischen Selbstbeobachtung darbieten. Innerhalb dieser Zeitschrift ist außerdem noch von Interesse, daß Thorkelson (früher übrigens ebenfalls Mitglied des Leipziger



Instituts und Teilnehmer an Zeitsinnversuchen) seine Intervallvergleichungen auch an Kindern von 9 Jahren an durchführte und daß Meumann die Wahl der Kinder als Versuchspersonen in erster Linie als methodischen Mangel behandelt, mit keinem Wort aber darauf hinweist, daß hier besondere Aufgaben der experimentellen Entwicklungspsychologie liegen, obwohl er ausführlich über die Unterschiede der Leistungen auf den verschiedenen Altersstufen berichtet. Man darf daraus wohl schließen, daß Meumann damals den kinder- und jugendpsychologischen Problemen noch verhältnismäßig fernstand.

Die zweite Abhandlung beschäftigt sich dann eingehend mit dem Einfluß der Intensität der Empfindungen, welche die Zeitintervalle begrenzen; die Versuchserfahrungen weisen dann den Verfasser auf die Bedeutung der erlebten inhaltlichen Gliederung bei der Intervallvergleichung, d. h. auf den rhythmusartigen Eindruck hin und legen ihm erneut nahe, daß die Zeitvorstellungen nicht an ein spezifisches Empfindungssubstrat, sondern an allgemeine Bewußtseinsfaktoren gebunden sind. Die dritte Abhandlung geht den Veränderungen des Intervallbewußtseins unter dem Einfluß der Ausfüllung in ihren verschiedenen Arten und den Hilfsmitteln der unmittelbaren Zeitschätzung, also der Zeittäuschung und ihrer möglichen Überwindung nach. Die Untersuchungen und Auseinandersetzungen sind in allen drei Abhandlungen für den, der in die Einzelarbeit eindringen will, sehr lehrreich; sie bedeuten in der experimentellen Erforschung dieser Frage einen wesentlichen Fortschritt; bedauerlich ist nur, daß sie nicht vollständig zum Abschluß gekommen sind.

In der zweiten Abhandlung über das Zeitbewußtsein (IX, S. 268) hebt Meumann bereits hervor, daß sich bei der Intervallvergleichung oft auch ästhetische Faktoren wirksam zeigen, indem das Wohlgefallen oder Mißfallen, das die rhythmusartigen Eindrucksfolgen auslösen, die Zeitschätzung selbst beeinflußt. Das Wohlgefallen oder Mißfallen an rhythmisch gegliederten Reizen beginnt nun Meumann in seiner Habilitationsschrift:

3. Untersuchungen zur Psychologie und Ästhetik des Rhythmus

(auch erschienen in Wundts Philos. Stud., Bd. X (1894), S. 249—322 und 391—430)

genauer zu untersuchen. Kommt die Arbeit auch nicht über die „theoretische Grundlegung“ hinaus, so enthält sie doch eine Fülle trefflicher ästhetisch-psychologischer Beobachtungen und eine Klarstellung der Wege zu einer psychologischen Ästhetik des Rhythmus in seinen verschiedenen Erscheinungsarten (in rhythmisch gegliederten einfachen Reizen, in Musik und in Dichtung). Seine Betrachtungen sind auch hier wieder vorwiegend historisch-kritischer Natur. Indem er die Ansätze zu einer Theorie des Rhythmus durchgeht, schält er an Brauchbarem aus den genetischen „Theorien“ die vier Fragen heraus: wie entsteht das rhythmische Erlebnis aus dem der Sukzession, woher die rhythmischen Bewegungsformen (z. B. Tanz), woher die besondere Gefühlswirkung und woher die Periodik der Ausdrucksbewegungen. Aus den teleologischen Theorien gewinnt er den

durch Tatsachen wohlbegründeten Gedanken, daß wohlgefällige rhythmische Formen, einmal entstanden, ihrer Natur nach sich erhalten und weiterbilden oder auf die in ihnen eingeschlossenen Inhalte und Vorgänge erhaltend rückwirken. Wenig ertragreich sind ihm die ästhetischen Theorien, insbesondere die der spekulativen Ästhetik. Doch führen ihn die Ausführungen bei Lotze und Fechner zu der Gegenüberstellung des direkten und assoziativen Faktors. Auch betont er im Zusammenhang damit die Notwendigkeit, Takt als rein metrischen Begriff vom Rhythmus zu unterscheiden. Ganz bedeutungslos zeigen sich ihm die populär-physiologischen Theorien des Rhythmus, während die wissenschaftlich-physiologischen (z. B. bei Mach) wenigstens sich mit einer Seite des Gesamtvorgangs beschäftigen, dabei sich aber durchgängig abhängig zeigen von der psychologischen Analyse selbst. Zuletzt wendet sich Meumann den psychologischen Theorien zu, hebt hierbei die Bedeutung von Herbarts Untersuchungen „Über die ursprüngliche Auffassung eines Zeitmaßes" für diesen Gegenstand und Lotzes historisch unrichtige, aber sachlich förderliche Herbartinterpretation hervor. Meumann erblickt die beste Lösung in der von Wundt schon früher ausgebildeten Theorie, welche die wesentlichen Faktoren des Rhythmus in den apperzeptiven Vorgängen, das Wohlgefallen oder Mißfallen an den rhythmischen Formen in dem durch die Verhältnisse des Apperzeptionsumfangs erzeugten befriedigenden oder unbefriedigenden Wechsel von Spannung und Lösung bedingt sieht, und setzt sich das Ziel, diese Theorie durch seine Forschungen weiter auszubauen. Aber auch die Beiträge der Musiktheoretiker, insbesondere die H. Riemanns, zieht er heran, und in diesem Zusammenhange verläßt er seinen bisher eingenommenen Standpunkt, den Rhythmus lediglich als für die Auffassung in Frage kommenden Faktor zu betrachten, indem er ihn auch vom Standpunkte des Spielenden, des ausübenden Musikers betrachtet, freilich nur soweit die Ausübung für den Hörenden Bedeutung hat — der Rhythmus als „produktives" Element im spielenden oder schaffenden Künstler scheint ihm damals wenigstens fern gelegen zu haben. Von den gleichen Gesichtspunkten sind dann seine Analysen des „Versrhythmus" beherrscht. Tritt schon im musikalischen Rhythmus die Zeitgliederung als Einheit bildendes Moment hinter die Tonhöhen- (Melodie) und Betonungsgliederung stark zurück, so sinkt ihre Bedeutung im Versrhythmus noch viel mehr; dagegen tritt ein Neues mit Einheit und Gliederung erzeugender Kraft auf: die Bedeutung. Im gut vorgetragenen Vers sieht Meumann neben einer phrasierenden (gruppierenden) Tendenz (Bedeutungseinheit) eine taktierende wirksam. Im Schlußkapitel erörtert er dann die Tauglichkeit der bereits verwendeten technischen Hilfsmittel und der experimentellen Methoden zur Lösung seiner Aufgaben.

Schon die vorausgehenden Einzeluntersuchungen zeigen, wie Meumann die Beziehungen der Psychologie zu den Wissensgebieten herstellt, die sich mit ihr in den Ausgangsobjekten berühren, und wie er die Berührungen gegenseitig fruchtbar zu machen sucht. Diese Grundrichtung seines Strebens bringt auch der das Erscheinen des „Archivs für die gesamte Psychologie" (abgekürzt ArGPs.) einleitende kurze Aufsatz:



4. Zur Einführung;

ArGPs., Bd. I (1903), S. 1—6,

zum Ausdruck; die verschiedenen Zweige der psychologischen Wissenschaft und die mit ihr in enger Beziehung stehenden Anwendungsgebiete werden skizziert und die Notwendigkeit der Zusammenarbeit hervorgehoben. Das Archiv, von dem bis jetzt 33 Bände vorliegen, brachte in der Folge auch Abhandlungen aus allen psychologischen oder psychologie-verwandten Gebieten, und sein Literaturbericht zieht die Kreise noch weiter — besonders verdienstvoll sind darin die Sammelreferate. Seit dem 5. Bande ist Prof. Dr. W. Wirth Mitherausgeber des Archivs.

Ein bemerkenswerter Zug des Archivs liegt darin, daß es auch eine größere Anzahl von Arbeiten enthält, welche psychologische Probleme der Pädagogik behandeln. Diese Arbeiten hat Meumann, offenbar um sie dem weiteren Interessentenkreise leichter zugänglich zu machen, noch einmal in einer besonderen Sammlung „Abhandlungen zur psychologischen Pädagogik" herausgegeben; sie umfaßt bis jetzt vier Bände. Darin ist auch (Bd. I, S. 437—668) eine Untersuchung erschienen, die Meumann zusammen mit E. Ebert durchgeführt hat, die ich aber doch wegen ihres vorwiegend rein psychologischen Charakters in diesem Zusammenhang bringen möchte:

5. Über einige Grundfragen der Psychologie der Übungsphänomene im Bereiche des Gedächtnisses;

ArGPs., Bd. IV (1905), S. 1—232.

Die Frage, von der die Untersuchung getragen wird, ist die nach dem Vorhandensein einer allgemeinen, also über den speziellen Betätigungsbereich der Funktion hinausgehenden Übung. Auf Grund ihrer zahlreichen und ausgedehnten Experimente bejahen die Verfasser diese Frage; die Analyse und Deutung der Ergebnisse führt denn auch dahin, daß mit Bezug aufs Gedächtnis von einer Art formaler Bildung gesprochen werden kann. Gleichzeitig aber gehen die Verfasser auch der Ökonomie verschiedener (Ganz-, Teil-) Lernmethoden nach und weisen eine neue, die interpunktierende, als die relativ günstigste nach. Die Abhandlung ist nicht nur wegen ihrer zahlreichen guten psychologischen Tatsachen und ihren Beiträgen zur Theorie des Gedächtnisses und der Übung, sondern auch wegen der mannigfachen Beziehungen zur Lernpraxis von hohem Interesse.

Das Gedächtnisproblem hat Meumann infolge der Beziehungen zu den pädagogischen Fragen, die ihn schon um die Mitte der 90er Jahre stärker in Anspruch nahmen, immer wieder beschäftigt, ganz abgesehen von den zusammenfassenden Darstellungen (vgl. Nr. 23, 24, 44 u. 45). Vor allem sind es die typischen Unterschiede des reproduktiven Vorstellens in ihrer sachlichen und methodischen Bedeutung, sowie die Unterschiede in der Gesamteinstellung, mit der die Versuchsperson an die Aufgabe herangeht, und in der Erlebnisweise des erstmalig und wiederholt Aufgefaßten. Im IV. Band der „Experimentellen Pädagogik" (1907), S. 23—63 behandelt Meumann, die bisherigen Verfahren zusammenfassend und ergänzend,



6. Die Methoden zur Feststellung des Vorstellungstypus (1907),

wobei er die Hauptgruppen Sachvorstellungstypen, Wortvorstellungstypen und Kombinationen beider unterscheidet. Eine gewisse Weiterbildung erfuhr dann die Lehre von den Vorstellungstypen durch die Abhandlung:

7. Über den kombinatorischen Faktor bei Vorstellungstypen (1911),

die im 12. Bd. S. 115—120 dieser Zeitschrift erschienen ist. Meumann hebt hier einige gelegentliche Beobachtungen hervor, die darauf hinweisen, daß speziell die Kombinationen, die beim reproduktiven Vorstellen zwischen den verschiedenen Gruppen des psychischen Materials möglich sind, häufig für die einzelne Versuchsperson typische Bedeutung besitzen und spricht darum von einem kombinatorischen Faktor — weniger mißverständlich wäre es wohl, von typischen Unterschieden der komplikativen Verknüpfung oder kürzer von so oder so gearteten Komplikationstypen zu sprechen.

Die Frage der Abhängigkeit der Gedächtnisleistungen von der Absicht des Lernenden oder besser von der Art der Einstellung, mit der er bei den Versuchen ist, hat der ebenfalls in dieser Zeitschrift (Bd. 13; 456—463) erschienene Aufsatz

8. Beobachtungen über differenzierte Einstellung bei Gedächtnisversuchen (1912)

zum Gegenstand; zugleich wird die Bildung von Gesamtvorstellungen (oder Gesamtassoziationen) als besonderer Gedächtnistatbestand hervorgehoben. Mit Erscheinungen, die ebenfalls bei Gedächtnisversuchen, nach der Wiedererkennungsmethode durchgeführt, auftreten, befaßt sich die kleine Abhandlung:

9. Über Bekanntheits- und Unbekanntheitsqualität;
ArGPs., Bd. XX (1911), S. 36—44.

Meumann geht hier weniger auf die bekannte Streitfrage der besonderen Natur der Bekanntheitsqualität ein, sondern gibt eine Reihe typischer Erscheinungen an, die beim Wiedererkennen oder Als-bekannt-auffassen vorkommen. Diesen stellt er dann ebensolche charakteristische Erscheinungen gegenüber, mit denen der viel eindeutigere Eindruck des Unbekanntseins zusammen auftritt. Absolute und nicht weiter auflösbare Qualitäten will er weder im Bekanntheits- noch im Unbekanntheitseindruck erblicken; mit Recht weist er auf die Wirksamkeit weniger leicht bemerkbarer Faktoren hin.

Eine ähnliche Erscheinung wie in dem oben genannten Aufsatz über differenzierte Einstellung (aber bei Reproduktionsleistungen) behandelte Meumann schon in einem früheren Aufsatz

10. Über Assoziationsexperimente mit Beeinflussung der Reproduktionszeit;
ArGPs., Bd. IX (1907), S. 117—150.

Die Anregungen dazu gehen auf eigne Untersuchungen zurück, dann aber vor allem auch auf Untersuchungen aus dem Leipziger Laboratorium und



die Veröffentlichungen der „Würzburger Schule" zur „Denkpsychologie". Meumann macht vor allem geltend, daß die gebundenen Reproduktionen, die verschiedenen Einstellungen von vornherein gesondert werden müssen, wenn die Versuche einen Wert haben sollen; zum mindesten seien zwei Vorbereitungsformen auseinander zu halten: die Einstellung auf 'so schnell als möglich' und die Einstellung auf 'gute Erfüllung der Aufgabe'. Diese Forderungen wurden zwar schon vorher von Ach aufgestellt, was Meumann am Schluß auch anmerkt — sie sind sogar schon älter — fanden aber in den Untersuchungen von A. Watt und insbesondere in denen von A. Messer keine Berücksichtigung.

Von den allgemein psychologischen Problemen hat ihn wohl keines so tief interessiert, wie das der Gefühle, weniger die rein phänomenologische Seite als die Möglichkeit einer Auflösung in Organempfindungen oder wenigstens einer streng „naturwissenschaftlichen" Bedingtheit der Gefühle durch sie. Zur James-Langeschen Gefühlstheorie zeigt er verschiedentlich eine große Zuneigung. Ohne Zweifel hängt diese Zuneigung auch noch mit allgemeinen Lieblingsgedanken über Leib und Seele, also mit metaphysischen Fragen zusammen. Zwar hat er keine größere Abhandlung diesem Problem direkt gewidmet; dagegen stehen seine Studien über die Empfindlichkeit der inneren Organe unter diesem Zeichen. Der erste Aufsatz:

11. Zur Frage der Sensibilität der inneren Organe;
ArGPs., Bd. IX (1907), S. 26—62,

berichtet über die in der Literatur niedergelegten Erfahrungen der Chirurgen, Physiologen und Pathologen über die Empfindlichkeit der inneren Organe sowie über eigne Beobachtungen. In der zweiten Abhandlung:

12. Weiteres zur Frage der Sensibilität der inneren Organe;
ArGPs., Bd. XIV (1909), S. 297—310,

bespricht Meumann sehr eingehend die Untersuchungen von E. Becher über diesen Gegenstand und gibt den Ergebnissen eine teilweise andere Deutung; außerdem ergänzt er seinen früheren Bericht durch weitere Beispiele aus der medizinischen Literatur und durch eigne Beobachtungen. Die dritte Abhandlung:

13. Weiteres zur Frage der Sensibilität der inneren Organe und der Bedeutung der Organempfindungen;
ArGPs., Bd. XVI (1910), S. 228—236,

bespricht die zusammenfassende Arbeit von Carl Ritter über diese Frage im Archiv f. klin. Chirurgie Bd. 90. Dabei hat Meumann Gelegenheit, die Übereinstimmung seiner eignen Beobachtungen und Anschauungen, die er in den beiden früheren Abhandlungen dargestellt hat, mit denen Ritters hervorzuheben. Meumann hält die inneren Organe in weitgehendem Maße für empfindlich; wo dies nicht der Fall zu sein scheint, mag es an dem nicht ansprechenden Reiz oder, wie er sich dann verbessert, an einer Störung der Empfindlichkeit durch die Anästhesierung oder durch die Öffnung der Körperwand überhaupt liegen.



Den klarsten Ausdruck über seine Anschauungen zur Theorie der Gefühle hat Meumann in einem

14. Zusatz (S. 100—103) zu den „Experimentellen Untersuchungen über die elementaren Gefühlsqualitäten von B. Koch

(in den Pädagogisch-psychologischen Forschungen 1913)

gegeben. Diese Arbeit ist in Meumanns Institut in Halle entstanden und durch ihre große Zahl von psychologischen Beobachtungen über unmittelbare Gefühlswirkungen bemerkenswert; für eine theoretische Verwertung wäre freilich eine genaue Analyse der doch zum Teil noch recht „komplexen" und vielfach mit „theoretischen Vorstellungen" verknüpften Angaben nötig. Koch selbst kommt eigentlich zu keiner klaren und eindeutigen Entscheidung über das Verhältnis von Organempfindungen und Gefühlen. Dagegen tritt Meumann für eine „Identifikation des Inhaltes der Gefühlszustände mit dem Inhalt der Organempfindungen", also für die Organempfindungstheorie der Gefühle ein, indem er noch einmal hervorhebt, daß die für die Gefühle der Lust oder Unlust insbesondere von Külpe geltend gemachten Kriterien nur gegenüber den Empfindungen der äußeren Sinnesorgane, nicht aber gegenüber den Organempfindungen standhalten. Die Ausführungen von Koch sowohl wie die von Meumann leiden übrigens, wie viele andere in dieser Frage, daran, daß das entscheidende phänomenologische Kriterium zwischen Empfindungen und Gefühlen, das des qualitativen Gegensatzes, falsch aufgefaßt wird. Denn dieses Kriterium besagt natürlich nicht im mindesten, daß Qualitäten mit (gefühls-)gegensätzlichem Charakter nicht vereint im Bewußtsein auftreten.[1]) Darin hat Meumann recht, wenn er auch den Gefühlen eine „Erkenntnisrolle" zuschreibt, und verdienstvoll ist es von ihm, die Bedeutung der Organempfindungen und der damit zusammenhängenden Gefühlscharaktere für das Gebiet der Vitalwerte erneut hervorgehoben zu haben; die übrigen Wertgebiete und ihr Hervortreten in den Gefühlen läßt er freilich außer Acht.

Nicht minder eingehend wie mit der Empfindlichkeit der inneren Organe hat sich Meumann mit der Feststellung der Traumerlebnisse beschäftigt, obwohl er bloß in zwei kleinen Aufsätzen darüber Kunde gibt. Der erste:

15. Über Organempfindungsträume und eine merkwürdige Traumerinnerung;

ArGPs., Bd. IX (1907), S. 63—70,

hängt zugleich mit dem soeben besprochenen Gebiet zusammen, indem Organempfindungen als die Ursache dieser Träume aufgezeigt werden, die durch ständige Wiederkehr und typischen Verlauf ausgezeichnet sind, so daß sie im Traume als Träume erkannt werden. In einem derselben trat nun aber merkwürdigerweise die Reflexion auf „Wie oft schon habe ich dies geträumt, heute erlebe ich es wirklich." Die zweite Abhandlung:

[1]) Wie die Vereinigungen beschaffen sind, welche Arten vorkommen, welche nicht, ist noch nicht systematisch untersucht; man würde sonst auch das angeführte Kriterium besser gewürdigt haben.



16. Über Lesen und Schreiben im Traume;
ArGPs., Bd. XV (1909), S. 380—400,

ist durch die Kräpelinschen Beobachtungen über Sprachstörungen im Traume ausgelöst worden und bringt eine Reihe von Lese- und Schreibträumen, die psychologisch analysiert werden, um daraus Schlüsse über die allgemeinere Natur der Bewußtseinsveränderungen im Traume zu ziehen. Charakteristisch erscheint für Meumann u. a., daß die Lese- und Schreibträume verhältnismäßig selten sind. Aus seinen Darlegungen erfahren wir außerdem, daß er seit seinem 22. Lebensjahr — mit Unterbrechungen natürlich — Traumbeobachtungen ausgeführt hat.

Die Beschäftigung mit der Auffassung dargestellter Raumgebilde, wie sie die Psychologie des Zeichnens und der Zeichnung voraussetzt, haben Meumann offenbar auch auf einige interessante Täuschungen geführt; darüber berichtet er in dem Aufsatz:

17. Über einige optische Täuschungen;
ArGPs., Bd. XV (1909), S. 401—409.

Die Umrißlinie von perspektivisch schattierten Körpern, wie sie uns aus der darstellenden Geometrie, insbesondere der Schattenlehre, bekannt sind, erscheinen an den Stellen der stärksten Schattierung dem tatsächlichen Verlauf gegenüber eingezogen oder eingedrückt und infolgedessen an den hellsten Stellen nach außen verzerrt. Meumann erklärt dies, wie ich glaube mit Recht, als Folge der Irradiation und sieht in dieser Art von Täuschungen eine Beispielsgruppe, bei der physiologische oder wenigstens sinnliche Faktoren, nicht assoziative oder durch Einfühlung geschaffene, die entscheidende Rolle für das Zustandekommen der Täuschung spielen.

Bisher haben wir uns die Einzeluntersuchungen der psychologischen Gruppe vergegenwärtigt; an den Schluß wollen wir ein Werk stellen, das sich ins Allgemeine erhebt, indem es den psychologischen Rätseln der Intelligenz und des Charakters nachgeht:

18. Intelligenz und Wille;
1. Aufl. 1908, 2. Aufl. 1913.

Offenbar angeregt durch die in seinem pädagogischen Arbeitsfelde ihm häufig entgegengetretenen Probleme der Begabung und der Individualität, sowie durch seine Interessen am psychologischen Begreifen der Persönlichkeit überhaupt, sucht Meumann mit der von der experimentellen Analyse gewonnenen Erfahrung und Begriffsbildung die verschiedenen Formen, Grade und Stufen der Intelligenz und des Willens verständlich zu machen; außerdem aber erfahren wir auch seine Anschauungen über das Verhältnis von „Intelligenz" und „Wille" in der Einzelpersönlichkeit und in der Ausprägung der Weltanschauungen. Es ist vielleicht das einzige, beinahe geistreiche Buch, das bis jetzt aus der deutschen exakten psychologischen Forschung hervorgegangen ist, mit einer großen Zahl von feinen psychologischen Beobachtungen und Interpretationen an Einzelpersönlichkeiten — nur mit dieser Einstellung, nicht mit streng wissenschaftlich-kritischem Sinne — sollte man es meines Erachtens lesen.

II.

Pädagogisch-psychologische Probleme haben Meumann nach seinem eigenen Ausspruch bereits in den letzten Semestern seiner Tätigkeit als Assistent in Wundts Institut beschäftigt. Da er 1897 nach Zürich berufen wurde und da seine Zeitsinnarbeit von 1893 noch keinen Hinweis darauf zeigt, so darf man wohl den Zeitpunkt der stärkeren Zuwendung zu pädagogischen Problemen etwa um das Jahr 1895 ansetzen. Seine erste Arbeit auf diesem Gebiete:

19. Entstehung und Ziele der experimentellen Pädagogik,

(Deutsche Schule, Bd. V, S. 65—92, 139—153, 213—223, 272—288)

stammt aus dem Jahre 1901 und stellt das Programm dar, das er später in seinem Hauptwerk zu verwirklichen suchte. Er gibt in dieser Schrift zunächst eine Übersicht über die wissenschaftlichen Arbeiten, die zu einer Experimental-Pädagogik hinführen: die Untersuchungen zur Technik und Hygiene der geistigen Arbeit, zur Charakteristik des Kindes, zur experimentellen Entwicklungspsychologie des Kindes und des Jugendlichen und zur experimentellen Didaktik und Schulkunde. Daran anschließend entwickelt er dann das Arbeitsprogramm der Experimentalpädagogik. Darin fordert er, daß alle Untersuchungen unter rein pädagogischen Gesichtspunkten, von Psychologen und Pädagogen geleitet, durchgeführt werden müssen und daß der Psychologe zur Organisation der Schularbeit heranzuziehen sei (das Urteil des Mediziners werde heute in allen Schulangelegenheiten ebenso überschätzt, wie das des Psychologen unterschätzt wird!); dabei verlegt Meumann mit Recht den Ausgangspunkt der experimentellen Pädagogik ins Laboratorium; die ebenso nötige, daran angeschlossene Versuchsschule dagegen berührt sie nicht; sie wird auch später nicht (vgl. Nr. 43) zum Gegenstand seiner Forderungen gemacht. Natürlich ist sich Meumann bei seinem Programm bewußt, daß es nicht das Ganze der Pädagogik umfasse, sondern nur einen neuen Teil der Erziehungswissenschaft darstelle.

In ähnlichen Bahnen bewegt sich der Aufsatz:

20. Zur Einführung,

(Die Exp. Pädag., Bd. I (1905), S. 1—15),

der die zuerst mit W. A. Lay zusammen, dann (vom IV. Bande an) allein herausgegebene Zeitschrift „Die Experimentelle Pädagogik" (später, vom V. Bd. an, „Zeitschrift für experimentelle Pädagogik" genannt) einleitet. Nach dem 11. Bande wurde dieses Organ mit der „Zeitschrift für pädagogische Psychologie" verschmolzen, die vom 12. Band an Meumann mit O. Scheibner unter redaktioneller Mitwirkung von H. Gaudig und A. Fischer herausgibt. Als Beihefte dazu erscheinen mit größeren Abhandlungen die „Pädagogisch-psychologischen Forschungen". In beiden Zeitschriften hat Meumann mehrere Aufsätze pädagogisch- und kinderpsychologischen Inhalts veröffentlicht. — Meumann hat außerdem noch die „Pädagogischen Monographien" (bisher 15 Bände), mit Walsemann und Möbuß zusammen die Sammlung: „Die Pädagogik der Gegenwart", mit O. Messmer zusammen das „Pädagogium" herausgegeben.



Die erste größere Abhandlung, in der Meumann ein kinderpsychologisches Problem behandelt hat:

21. Die Entstehung der ersten Wortbedeutung beim Kinde,
(1902 und 1908)

stellt einen Beitrag zur Festschrift zu Wundts 70. Geburtstage dar (Philos. Stud. Bd. XIX und XX), ist aber auch selbständig erschienen. Die bedeutendsten Anregungen zu dieser Arbeit hat Meumann auch ohne Zweifel den zwei 1900 zum ersten Mal erschienenen Bänden von Wundts Völkerpsychologie, die sich ganz mit der psychologischen Behandlung der Sprache befassen, erhalten, und die kleine Schrift bedeutet einen großen Fortschritt in der psychologischen Deutung der kindlichen Sprachvorgänge gegenüber der früheren und auch damals noch herrschenden logizistischen Interpretation. 1908 erschien eine zweite und vermehrte Auflage (100 Seiten), welche sich mit den inzwischen neu erschienenen Arbeiten über die Kindersprache, insbesondere die von Cl. und W. Stern, soweit abweichende Anschauungen vorhanden waren, auseinandersetzt.

Eine um die Darstellung der kindlichen Sprachfehler erweiterte und allgemeiner gehaltene Betrachtung der kindlichen Sprachvorgänge hat sodann Meumann im VIII. Heft der Abhandlungen, herausgegeben von der „Gesellschaft für deutsche Sprache in Zürich“, gebracht unter dem Titel:

22. Die Sprache des Kindes,
(1903; 82 Seiten).

Die Richtung auf die pädagogischen Fragen führten Meumann naturgemäß auf das Problem des Lernens. Ihm hat er zuerst eine umfassende Betrachtung im VII. Jahrgange der „Deutschen Schule“ (1903, Heft 3—7) gewidmet; diese Abhandlung:

23. Über Ökonomie und Technik des Lernens,
(1903; 102 Seiten)

ist dann, durch einige Zusätze vermehrt, auch selbständig erschienen. Er legt darin die verschiedenen Formen und Bedingungen des gedächtnismäßigen Lernens mit besonderer Rücksicht auf das Schulkind dar und geht auch auf die Fragen der Erziehung des Gedächtnisses näher ein. Die zwei (1908 und 1912) folgenden Auflagen dieser Schrift:

24. Ökonomie und Technik des Gedächtnisses
(284 bzw. 280 Seiten)

zeigen mehr und mehr das Bestreben, zugleich eine „Psychologie des Gedächtnisses“ zu liefern, und Meumann spricht dies auch im Vorwort der 3. Auflage aus. Ich glaube, daß dies nicht so ganz dem ursprünglich gestellten Problem zum Vorteil gereicht hat. Gleichwohl wird jeder zu diesem Buche greifen, der sich über die pädagogisch-psychologischen Fragen des gedächtnismäßigen Lernens orientieren will; er findet nicht nur die wesentlichen Tatsachen der exakten Forschung zusammengestellt, sondern auch eine große Anzahl wertvoller Anregungen.



Ebenfalls zuerst in der „Deutschen Schule" (VIII. Jahrg. 1904), dann selbständig ist die Abhandlung:

25. Hausarbeit und Schularbeit
(1904; 64 Seiten)

erschienen. Es ist eine um eigene Beobachtungen und allgemeinere Betrachtungen, namentlich mit trefflichen Bemerkungen zur Willenspsychologie erweiterte Zusammenfassung der Untersuchungen von A. Mayer: „Über Einzel- und Gesamtleistung des Schulkindes" und von Fr. Schmidt: „Experimentelle Untersuchungen über die Hausaufgaben des Schulkindes. Die zweite Auflage dieser Schrift sollte demnächst im „Pädagogium" erscheinen.

Mit der Untersuchung der Individualität und Begabung des Schulkindes beschäftigen sich mehrere Abhandlungen Meumanns, insbesondere aus den letzten Jahren. Der Aufsatz:

26. Intelligenzprüfungen an Kindern der Volksschule,
(Die Exper. Pädag., Bd. I (1905), S. 35—101)

bringt zunächst einen Überblick über die Methoden zur Feststellung der Begabung und über das unmittelbare Behalten und Reproduzieren und berichtet dann über mehrere Versuchsreihen, die Meumann an Züricher Volksschulen durchgeführt hat, um die psychologischen Kennzeichen des intelligenten Kindes zu gewinnen.

In einer späteren Abhandlung:

27. Der gegenwärtige Stand der Methodik der Intelligenzprüfungen
(Zeitschrift f. exp. Pädag., Bd. IX (1910), S. 68—79)

gibt Meumann einen Überblick über die verschiedenen Zwecke der Intelligenzprüfungen und stellt einige Forderungen für besondere Methoden bei der Untersuchung von Kindern auf.

Die meisten bis 1912 vorliegenden Ergebnisse über die Binet-Simon-Tests hat er zusammengestellt im

28. Sammelreferat über die Literatur der Jugendkunde,
(ArGPs. Bd. XXV (1912), Literaturbericht S. 85—164).

Wie die Überschrift andeutet und auch in den einleitenden Worten ausgesprochen ist, hatte er die Absicht gehabt, ausführlichere Sammelreferate über die jugendkundliche Literatur, also über die biologischen, pathologischen, anthropologischen und psychologischen Forschungsergebnisse über das Jugendalter im Archiv zu bringen.

Die Methoden der analogischen und synthetischen Reproduktion empfiehlt er als besonders geeignet zur Bestimmung der Intelligenz in dem Vortrag auf dem I. Deutschen Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde (Dresden 1911):



29. Die Untersuchung der Denkfähigkeit als Methode der Intelligenzprüfung

(Arbeiten des Bundes für Schulreform, Heft 5, S. 20—22).

Die in diesem Bericht nur kurz und allgemein gekennzeichneten eignen Untersuchungen über synthetische Reproduktion hat Meumann dann ausführlich in dem Aufsatz:

30. Über eine neue Methode der Intelligenzprüfung und über den Wert der Kombinationsmethoden

(diese Zeitschrift, Bd. XIII (1912), S. 147—163)

dargestellt. Er berichtet hier von einer größeren Anzahl von Versuchen, in denen er die Masselonsche Dreiwortmethode, teils vereinfacht, teils systematischer ausgebaut, zur Anwendung[1]) gebracht und gute Resultate hinsichtlich der Begabungsunterschiede der Schüler erzielt hat. Damit vergleicht er die Ergebnisse der weiteren Kombinationsmethode (aus den Stichworten einer Geschichte mit deutlicher „Pointe" eine Geschichte aufzubauen), die ihn eine Stufenfolge von Phantasiebegabungen aufstellen läßt. Der Vorteil der beiden Methoden, daß sie infolge der relativen Unbestimmtheit beträchtliche qualitative Unterschiede liefern, stellt sich Meumann zugleich als Nachteil dar gegenüber den Reproduktionen mit bestimmten Aufgabestellungen, die nach ihm zu einem bestimmteren Urteil über den Begabungsgrad führen.

Aber es ist Meumann bei all diesen Untersuchungen nicht nur um die Befriedigung eines intellektuellen Bedürfnisses zu tun; er erkennt sehr wohl auch die hervorragend praktische Seite des ganzen Problems; das zeigt deutlich der Aufsatz:

31. Die soziale Bedeutung der Intelligenzprüfungen

(diese Zeitschrift, Bd. XIV (1913), S. 433—440).

Es ist ganz natürlich, wenn Meumann aus der Summe seiner wissenschaftlichen Erfahrungen über Begabungs- und Individualitätsunterschiede heraus auch an der Lösung praktisch-pädagogischer Fragen mitzuarbeiten sucht und zur Aufstellung bestimmter Forderungen gelangt. Nicht nur das Problem der Differenzierung der Schüler nach ihrer Leistungsfähigkeit, sondern vor allem auch das der gemeinsamen Erziehung von Knaben und Mädchen hat sein wissenschaftliches Interesse erregt; freilich ist er in seinen praktischen Entscheidungen vorsichtig, auch schwankend, läßt mehrere Möglichkeiten zu und betont immer wieder, daß zur Lösung solcher Fragen noch viel umfassendere Einzelforschungen nötig seien; charakteristisch kommt dies in den Ausführungen zur Koëdukationsfrage zur Geltung:

32. Thesen zur psychologischen Grundlegung der Probleme der Koeduktion und Koinstruktion

(diese Zeitschrift, Bd. XIV (1913), S. 504—513, und in den „Arbeiten des Bundes für Schulreform", Heft 8, S. 7—17).

[1]) Zwei oder drei Worte werden vorgelegt; die Vp. hat einen Satz daraus zu bilden.



Das große Interesse, das Meumann allgemein an ästhetischen und künstlerischen Fragen hatte, machte sich natürlich auch in der Pädagogik geltend; insbesondere hat er sich um die psychologischen Grundlagen der ästhetischen und künstlerischen Erziehung bemüht, hat selbst Beiträge für dieses Gebiet geliefert und seine Schüler mehrfach zu solchen veranlaßt. In der Abhandlung:

33. Ästhetische Versuche mit Schulkindern
(Die Exp. Pädag., Bd. III (1906), S. 74—88),

die durch einen unmittelbar vorausgehenden Aufsatz von M. Döring über den gleichen Gegenstand ausgelöst ist, zeigt Meumann an farbenästhetischen Versuchen gegenüber Döring, daß die Methoden der Elementarästhetik (Wahlmeth., Paarweise Vergleichung usw.) nicht nur auch bei Kindern angewandt werden können, sondern daß sie auch Übungsformen für die ästhetische Erziehung abgeben.

Mit seinen Studien über das künstlerische Schaffen des Kindes hängt offenbar auch die weniger glückliche und unvollendete Abhandlung:

34. Neuere Ansichten über das Wesen der Phantasie mit besonderer Berücksichtigung der Phantasie des Kindes
(Zeitschrift f. exp. Pädag., Bd. VI (1908), S. 109—141)

zusammen, in der er sich hauptsächlich mit Wundts Lehre von der Phantasie und dem kindlichen Phantasieleben (Völkerpsychologie, Bd. III) auseinander zu setzen sucht.

Eine recht eingehende Darlegung der psychologischen Probleme des Zeichen- und Kunstunterrichtes hat Meumann in seinem

35. Programm zur psychologischen Untersuchung des Zeichnens
(diese Zeitschrift, Bd. XIII (1912), S. 353—380)

gegeben. Es ist entworfen mit Rücksicht auf den 4. internationalen Kongreß für Kunstunterricht, Zeichnen und Angewandte Kunst, Dresden 1912; die Hauptpunkte finden sich auch im Kongreßbericht, II. Teil, S. 9—15.

Da Meumann ständig bemüht war, die Methoden der exakten Tatsachenforschung auf immer weitere Untersuchungsgebiete auszudehnen, so ist es begreiflich, daß er auch die psychologischen Grundlagen des sittlichen Verhaltens und der sittlichen Entwicklung in den Bereich seiner exakten Forschung zu ziehen versucht. In seinem Aufsatz:

36. Eine neue Untersuchung über den Selbstmord im Jugendalter
(Zeitschrift f. exp. Pädag., Bd. VI (1908), S. 156—180)

weist er auf das für die Psychologie des Jugendalters so wichtige Material der Selbstmordliteratur, insbesondere auf das Werk von Louis Proal, L'education et le suicide des enfants (1907) hin und bringt daraus die moral- und sozialpsychologisch wichtigsten Ergebnisse, daran zugleich moralpädagogische Erörterungen knüpfend.



Eine Zusammenstellung der Gesichtspunkte und Methoden zur Erforschung des sittlichen Bewußtseins des Kindes und seiner Entwicklung gibt er sodann in dem nicht zu Ende geführten Aufsatz:

37. Die Untersuchung der sittlichen Entwicklung des Kindes und ihre pädagogische Bedeutung

(diese Zeitschrift, Bd. XVII (1912), S. 193—213).

Nicht nur durch eigene Forschungen und solche seiner Schüler bemühte sich Meumann, die Sache der wissenschaftlichen Pädagogik zu fördern; er suchte ihr auch durch die Betonung ihrer sozialen und kulturellen Bedeutung in weiteren Kreisen Geltung, durch Abgrenzung von den verwandten Wissenschaften Selbständigkeit und durch organisatorische Maßnahmen ein Zentrum und Ausbreitung zu schaffen; darum war er ein eifriger Förderer der Sachen des Bundes für Schulreform, wie die beiden Aufsätze:

38. Der Bund für Schulreform

(Zeitschrift f. exp. Pädag., Bd. X (1910), S. 56—70; das Programm (59—70) des Bundes ist von Prof. Cordsen dargestellt) und

39. Experimentelle Pädagogik und Schulreform

(diese Zeitschrift, Bd. XII (1911), S. 1—13)

zeigen. Darum auch immer wieder die Betonung des selbständigen Forschungsgebietes der Pädagogik bei aller Anerkennung und ausdrücklichen Hervorhebung der mannigfaltigen Abhängigkeit, wie in dem Vortrag:

40. Die gegenwärtige Lage der Pädagogik

(diese Zeitschrift, Bd. XII (1911), S. 193—206).

Und eben darum die scharfe Kritik der ablehnenden Haltung der bayerischen Universitäten gegenüber der Pädagogik als Universitätsfach in den zwei Artikeln:

41. Zur Frage der Professuren für Pädagogik

(Zeitschrift f. exp. Pädag., Bd. VI, S. 216—220 und Bd. VIII, S. 135—145).

Die Methoden der jugendkundlichen Forschung in Lehrerkreisen mehr als bisher bekannt zu machen, ist die mit R. H. Goldschmidt zusammen begonnene Reihe von Aufsätzen:

42. Anleitung zu praktischen Arbeiten in der Jugendkunde und experimentellen Pädagogik

(diese Zeitschrift, Bd. XIII (1912), S. 516—521 und 623—638).

Die Aufgaben und die Organisation der jugendkundlichen Institute behandelt er in dem Vortrag:

43. Über Institute für Jugendkunde

(Saemann-Schriften für Erziehung und Unterricht, Heft 5).

Es ist im wesentlichen das Programm, das er in seinem Hamburger jugendkundlichen Institut verwirklicht hat oder zu verwirklichen suchte; in seinem letzten Aufsatz (vgl. Nr. 48 und diese Zeitschrift, Bd. XVI, S. 162) vernimmt



man erfreulicherweise die Erweiterung dieses Instituts zu einem solchen für Volkserziehung; aber doch fehlt ihm noch die mit dem Institut organisch verknüpfte Versuchsschule.[1])

Weitaus die umfassendste Leistung Meumanns sind seine

44. Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen

(1. Aufl., Bd. I, 1907; Bd. II, 1908; 2. Aufl., Bd. I, 725 S. 1911, Bd. II, 800 S. 1913; Bd. III, 919 S. 1914).

Ihr Erscheinen bedeutete einen Markstein in der pädagogisch-psychologischen Forschung. Indem Meumann hier die wesentlichen, weit verstreuten Ergebnisse und Methoden der exakten Pädagogik, der Psychologie und Anthropologie, soweit sie für die Pädagogik Bedeutung besitzen, zusammentrug und unter pädagogischen Gesichtspunkten verknüpfte, schuf er einen zusammenhängenden Gedanken- und Problemkreis des wissenschaftlichen pädagogischen Denkens, das auf exakte Erforschung der Tatsachen von Unterricht und Erziehung, insbesondere der psychologischen, hindrängte. Außerdem aber gibt er eine große Anzahl Anregungen und Blickrichtungen; auf die einzelnen praktisch-pädagogischen Fragen geht er mit Absicht nur selten — und dann gewissermaßen unverbindlich — ein; aber die gegenwärtigen Reformbestrebungen findet man doch in dem Werk lebendig. Der erste Band der zweiten Auflage behandelt nach der Feststellung des Ortes die experimentelle Pädagogik im System der Wissenschaften, insbesondere der Erziehungswissenschaften, die körperliche und geistige Entwicklung der schulpflichtigen Jugend; der ganze zweite Band ist der Erforschung der Individualität gewidmet; der dritte Band bringt außer der Lehre von der Arbeit der Schule die wichtigsten psychologischen Fragen der einzelnen Unterrichtsfächer. Da die Fertigstellung des dritten Bandes bereits in den Krieg hineinfiel, konnte ihn Meumann nicht mehr in der Weise vollenden, wie er es ursprünglich beabsichtigt hatte.

Eine leicht faßliche kurze Darstellung der Hauptfragen der experimentellen Pädagogik gibt der

45. Abriß in der experimentellen Pädagogik

1914 (462 S.).

Schauen wir zurück auf die zahlreichen und oft umfangreichen Veröffentlichungen dieser Gruppe, so erkennen wir, daß bisher die psychologischen Probleme im Vordergrunde standen. Aber in den letzten Jahren ist bei Meumann unverkennbar auch eine eingehendere Beschäftigung mit den philosophischen und soziologischen Problemen der Pädagogik festzustellen. Darauf weisen die drei Aufsätze hin, die ich jetzt noch in diesem Zusammenhange zu erwähnen habe. In dem ersten, der mehr durch seine negativen als positiven Ergebnisse bemerkenswert ist, spricht sich Meumann

[1]) Ich darf vielleicht bei dieser so wichtigen organisatorischen Frage auf meinen Aufsatz „Über die Einrichtungen zum wissenschaftl. Betrieb der Pädagogik" (III. Jahrb. der Zentrale d. Deutschen Lehrervereins S. 322—336) verweisen.



46. Zur Frage der Erziehungsziele
(diese Zeitschrift, Bd. XV (1914), S. 1—9)

aus. Der zweite, ebenso wie der dritte ein Kriegsaufsatz, ist ein gekürzter Sonderabdruck aus einem größeren Werk: „Zeitfragen deutscher Nationalerziehung", dessen baldiges Erscheinen angezeigt wurde. Offenbar hat Meumann nach einem einheitlichen Prinzip für unsere gesamte Schul- und Erziehungsorganisation gesucht und dieses im Nationalbewußtsein gefunden (das klingt selbstverständlich, ist es aber leider bei uns weder in der Praxis noch durchgängig in den Theorien unserer Zeit, und eine Reihe von weniger erfreulichen Erscheinungen der Gegenwart hängen damit zusammen). Welchen besonderen Inhalt dieser Begriff hat, legt er ausführlich und mit feiner psychologischer Analyse in dem Aufsatz:

47. Wesen und Bedeutung des Nationalgefühls
(diese Zeitschrift, Bd. XVI (1915), S. 84—106)

dar. Mit Recht betont Meumann dabei mehrfach, daß in unserer geistigen und sozialen Entwicklung das Nationalbewußtsein an einheitbildender Kraft allen anderen Gemeinschaftsbildungen, wie religiös-kirchlichen, ständischen usw. überlegen ist. Der letzte Aufsatz:

48. Über Volkserziehung auf nationaler Grundlage
(diese Zeitschrift, Bd. XVI (1915), S. 161—185)

hat mich von allem, was Meumann geschrieben hat, am meisten gefreut, nicht etwa, daß ich mich in allen Punkten mit ihm eins wüßte, sondern, weil die zahlreichen bekannten, aber so wenig beachteten, leider sehr zersplitterten Volksbildungsbestrebungen zu einem Programm der Volkserziehung zusammengefaßt werden und weil so energisch betont wird, daß hier wohlorganisierte Arbeit geleistet werden muß; dann aber auch wegen der feinen politischen Art, mit der er auf S. 164 zu den Fragen der politischen Bildung Stellung nimmt. Zugleich erfahren wir, daß das Hamburger Institut für Jugendpflege zu einem solchen für Volkserziehung erweitert werde und daß es „Kulturdenkmäler des Weltkrieges" als Ausdruck der Bildungshöhe der uns bekriegenden Völker sammelt. — Es ist schade, daß derartige Be strebungen nicht in größerem Umfange schon vor vielen Jahren eingesetzt haben, und daß bei uns infolge der wenig gepflegten 'vergleichenden Pädagogik' den Meisten der Einblick in das Bildungsleben unserer Nachbarn verschlossen blieb; es hätte weniger Enttäuschungen über die mannigfaltigen Kulturdokumente gegeben, da man dann schon in Friedenszeiten Gelegenheit zum Erstaunen gehabt hätte (man vergleiche einmal die französischen und englischen Schulbücher, insbesondere die zur Geschichte, Geographie, vor allem aber die zum ethischen und staatsbürgerlichen Unterricht in Frankreich). — In diesen beiden letzten Aufsätzen lernen wir aber Meumann nicht nur in seinem wissenschaftlichen Denken, sondern auch als Persönlichkeit von einer neuen Seite kennen: die großen Fragen unserer schweren Zeit ergreifen ihn vollständig, und er stellt sich mit seiner ganzen Kraft in den Dienst ihrer Lösung; damit hat er

seinen Verehrern und Schülern mit dem wissenschaftlichen Ideal zugleich das höchste praktische geschenkt.

III.

Schon die ersten Veröffentlichungen Meumanns haben uns ein starkes Interesse für ästhetische Probleme gezeigt und innerhalb der pädagogischen Arbeiten sahen wir dies mehrfach zur Geltung kommen. Wenn die Zahl der Abhandlungen auf ästhetischem Gebiete verhältnismäßig gering ist, (es sind nur deren drei), so liegt dies offenbar daran, daß ihm seine anderen Aufgaben bis jetzt nicht mehr Zeit und Kraft für diese Fragen übrig ließen. Auch bei diesen, dem ästhetischen Gebiet angehörigen Arbeiten sind die psychologischen Probleme vorherrschend; aber gerade wie er immer bemüht war, die Aufgaben der Pädagogik als selbständige aufzuzeigen gegenüber den Aufgaben der Psychologie und Philosophie, so sehen wir ihn auch hier gegen die vor einigen Jahren und zum Teil heute noch weit verbreitete Anschauung ankämpfen, daß Ästhetik angewandte Psychologie oder daß die psychologische Ästhetik die wissenschaftlich in Frage kommende Ästhetik überhaupt sei. In der zuerst zu nennenden Schrift:

49. Die Grenzen der psychologischen Ästhetik (1906)
(Philos. Abhandlungen, M. Heinze gewidmet, S. 146—182)

setzt er sich eingehend mit den psychologischen Ästhetikern (Volkelt, Th. Lipps, O. Külpe) auseinander und wendet sich scharf gegen den Psychologismus in der Ästhetik. Aber auch die normative, als reine Wertwissenschaft von aller Psychologie losgelöste Ästhetik von J. Cohn findet nicht seine Zustimmung. Er will die objektiven von dem besonderen Kunstwerk, der Technik, dem Material, dem Problem des künstlerischen Schaffens ausgehenden Methoden neben den psychologischen: das ästhetische Gefallen, Genießen und Urteilen analysierenden, als gleichberechtigt angesehen wissen. Die Einheit der Ästhetik sieht er darin, daß sie ein „eigenartiges Verhalten des Menschen zur Welt" zum Gegenstand habe. Freilich frei von Psychologismus—er spricht öfters von ästhetischen Bewußtseinserlebnissen, meint aber Erlebnisse von ästhetischen, äußeren Objekten[1]) — und frei von äußeren Widersprüchen ist er in seinen Ausführungen nicht geblieben. In wissenschaftstheoretischen Erörterungen nicht bloß zu scheiden, sondern das Geschiedene auch in richtige und scharf bestimmte Beziehung zu setzen, war ja wohl überhaupt nicht seine stärkste Seite. Wertvoll aber sind seine Betrachtungen, weil sie der Verarmung der Methoden, die die Erkenntnis des Ästhetischen fördern, zu steuern suchen.

Die beiden in der Sammlung „Wissenschaft und Bildung" erschienenen gemeinverständlichen Werke:

50. Einführung in die Ästhetik der Gegenwart
(1. Aufl. 1908; 2. Aufl. 1912) und

[1]) Es gibt nämlich auch ästhetische Bewußtseinserlebnisse im eigentlichen Sinne des Wortes.



51. System der Ästhetik (1914)

sind für einen weiteren Leserkreis geschrieben und erfüllen im allgemeinen ihren Zweck, über die Hauptfragen der Ästhetik zu orientieren und für die ästhetischen Probleme Verständnis zu erwecken. An den vier Hauptaufgaben der Ästhetik, die Meumann schon in der ersten der drei Schriften aufgestellt hat: Analyse des ästhetischen Gefallens, Genießens und Urteilens; Analyse des künstlerischen Schaffens; Aufsuchung der Gesetze im Kunstwerk und Behandlung der ästhetischen Kultur, entwickeln sich seine Ausführungen; allerdings hat das vierte Problem „Die ästhetische Kultur", das zweifellos in seinem Hauptinhalt kein eigentlich ästhetisches, sondern ein pädagogisches Problem ist, nur in der Einführung in die Ästhetik der Gegenwart eine besondere Darstellung erfahren. Für die ästhetische Kultur sowohl wie für die Kultur des Denkens über ästhetische Probleme wird es gut sein, wenn man sich durch die vielen summarisch kritischen Bemerkungen nicht abhalten läßt, sich in die wichtigsten angeführten größeren Werke über Ästhetik und Kunstwissenschaft zu vertiefen. — —

* * *

Keine kritische Charakteristik wollte ich geben, sondern nur ein Bild eines mannigfaltigen und rastlosen Forscherstrebens. Was haltbar ist und was nicht, das wird die weitere Einzelforschung zu erweisen haben, die die Aufgaben fortführt, in denen Meumann sich so eifrig betätigt hat. Empirisch-wissenschaftliche Erkenntnis in Gebieten, die noch ganz in den Anfängen stecken, kann — so widerspruchsvoll es erscheinen mag — durch neue Erkenntnisse der gleichen Art — aber auch nur durch solche — überholt werden; sie wird darum nicht wertlos, sondern zu einem notwendigen Schritt auf dem Wege zu immer vollkommenerer Erkenntnis. Am glücklichsten hat sich Meumanns Forscherarbeit am einzelnen betätigt; hier bieten seine Darlegungen reichen Ertrag. Dabei ist er zugleich groß im Geben und Sammeln des einzelnen und der Anregungen; nichts war ihm zu geringfügig; er sah auch im kleinsten sofort den Beitrag, der unseren Erkenntnisbesitz vermehrt und wußte dafür Interesse zu wecken. Sehr zugute kam ihm hier seine Fähigkeit der leichten und flüssigen, konkreten und schildernden Darstellung. Allen Fragen der Philosophie, Psychologie und Pädagogik brachte er ein reges Interesse entgegen, und er war im ganzen weitherzig in seiner Stellungnahme zu den verschiedenen Richtungen, die sich gegenwärtig darin geltend machen; maßgebend war ihm dabei ihre unmittelbare Beziehung zur empirisch-wissenschaftlichen Erkenntnis.

Im Gedenken an Ernst Meumanns Jugend- und Studienzeit.

Von Friedrich Meumann.

Ernst Meumann ist geboren am 29. Aug. 1862 zu Ürdingen, einem kleinen Städtchen am Niederrhein, wo der Vater das Amt eines Geistlichen bekleidete. In meine Erinnerung tritt sein Lebensbild aber erst später, als der Vater nach Langenberg im Rheinland versetzt wurde, wo ich, als jüngerer



Bruder, das Licht der Welt erblickte. Soweit ich zurückdenken kann, steht das Bild meines Bruders in scharfgezeichneten Linien vor mir als einer Persönlichkeit, die sich auch schon in der Jugend von ihrer Umgebung deutlich abhob. Selten sah ich ihn im Kreise vieler Altersgenossen, obwohl ich weiß, daß er auch Freunde hatte, denen er treue Freundschaft bis ins spätere Leben hinein gehalten hat.

Es scheint mir aber für die ganze Erfassung der Persönlichkeit meines Bruders nicht unwichtig, den ihm angeborenen Trieb zum Einzelleben, schon in seiner Jugend feststellen zu können. Und vor allen Dingen sehe ich ihn immer beschäftigt. Zum planlosen Umherbummeln hatte er kein Talent. Ich sehe ihn in der kleinen Stube unseres elterlichen Hauses, die wir gemeinsam bewohnten, immer arbeitend, lesend oder zeichnend. Oft, wenn ich vom Schlaf aufwachte, sah ich ihn noch beim Schimmer der Lampe bis spät in die Nacht hinein sitzen und arbeiten.

Nicht unwesentlich für die Beurteilung des Charakters meines Bruders erscheint mir seine Liebe zu den Tieren, die er bis in die letzten Tage seines Lebens betätigte. Wir unterhielten damals eine beständige „Menagerie" kleinerer Tiere, von Reptilien und gezähmten Mäusen bis zu Eichhörnchen, Hunden und Katzen hinauf, deren Intelligenz zu prüfen, eine Lieblingsbeschäftigung meines Bruders war. Lebhaft erinnere ich mich auch noch, daß er eingehend den Orientierungssinn von Ameisen und Bienen festzustellen versuchte. So lebte er damals schon meist zurückgezogen in seinem Zimmer. Aber gelegentlich fehlte es auch nicht an gemeinsamen „Taten" mit Schulgenossen. Mein Bruder war durchaus kein Spielverderber. Im Gegenteil, er verstand es, gemeinsame Unternehmungen interessant zu machen, sodaß er meist zum Führer erwählt wurde. Unser Heimatstädtchen hatte damals noch insofern eine interessante geographische Lage, als mitten hindurch ein Bach floß, der die Grenze zwischen Rheinland und Westfalen bildete. Hatten wir nun Grund, uns dem „Arme der irdischen Gerechtigkeit" zu entziehen, so flohen wir über dieses Grenzgewässer ins „Ausland" und brachten uns dort in Sicherheit.

Besonders gerne beschäftigte sich der Bruder mit physikalischen Experimenten, und nicht selten wurden wir durch kleine Zimmerbrände und Explosionen an seine Tätigkeit nachdrücklich erinnert. Mit großem Interesse baute er auch selbst physikalische Apparate und Maschinen. Noch während seiner Krankheit hat er sich, in schlaflosen Nächten, mit Verbesserungen an der Maschinerie und mit den Schutzvorrichtungen für Unterseeboote beschäftigt.

In hohem Maße beeinflußt wurde der Werdegang meines Bruders durch den Einfluß von Vater und Mutter. Sie bildeten ein glückliches Ehepaar, wie man es selten findet. Der Vater verstand es, mit einer ernsten Auffassung von Leben und Beruf einen köstlichen Sinn für den Humor des Lebens zu verbinden, und obwohl er selbst, im besten Sinne des Wortes, orthodox war, gestattete er uns doch in tolerantester Weise eine freie Entwicklung der Persönlichkeit. Neben der Theologie hatte er noch manche andere geistige Interessen, namentlich für geschichtliche Forschungen die Musik und die Kunst der großen italienischen Maler. Verschiedene Düssel-



dorfer Maler verkehrten im elterlichen Hause und brachten manche künstlerische Anregung. Die Bildung des Herzens und Gemütes lag der Mutter ob, und sie verstand dies in selten schöner Weise. Gerne kehrten wir Söhne im späteren Leben immer wieder, in den Ferien, ins Elternhaus zurück, und jedesmal wurde uns der Abschied wieder aufs neue schwer.

Die Schönheiten der Heimat mit ihren Bergen und Wäldern mögen in meinem Bruder schon früh die Liebe zur Natur und zum Wandern erweckt haben. Es war für mich immer eine besondere Freude, mit ihm wandern zu können. Denn auch bei diesen Streifereien ging er nie planlos zu Werke. Wir sammelten Pflanzen, Mineralien, namentlich Versteinerungen, an denen unsere Heimat reich war, Schmetterlinge u. a. m. Seine besondere Begabung zum Dozieren machte sich hier deutlich bemerkbar. Denn er verstand es, mich für alle diese Dinge so lebhaft zu interessieren, daß ich noch jetzt eine nachhaltige Wirkung dieser Belehrungen verspüre. Ein methodisches Vorgehen in allen Dingen schien ihm angeboren zu sein. — Reich war unser Städtchen damals auch noch an originellen Persönlichkeiten, wie sie eben nur die Kleinstadt erzeugen kann. Auch ihr Einfluß ging nicht wirkungslos an dem Leben meines Bruders vorüber, namentlich in Bezug auf Gehorsam, Pflichttreue, Respekt und Pietät. Dankbar erinnere ich mich auch jetzt noch daran, wie mich mein Bruder in das Studium der Literatur einführte. Seine Lieblingslektüre waren zuerst die nordgermanischen Götter- und Heldensagen. Sie nahmen uns auf unseren Wanderungen oft so in ihren Zauberkreis gefangen, daß ich jeden Augenblick auf eine Erscheinung gefaßt war. Dann beschäftigte uns lange Zeit Dahns „Kampf um Rom", sowie die anderen historischen Werke dieses Dichters. Später folgten historische Erzählungen, bei denen sich seine warme Vaterlandsliebe und sein Interesse an dem Leben bedeutender Männer, die er sich zum Vorbild nahm, bekundeten. Und namentlich waren es auch unsere Klassiker, auf die er mein Interesse zu lenken nicht müde wurde. Seine Vorliebe für gute Bücher und auch namentlich deren künstlerische Ausstattung, will ich nicht unerwähnt lassen. In einer Zeit, in der es in unserem Vaterlande noch nicht allzuviele Leute gab, die Wert auch auf die äußere Ausstattung eines Buches, seinen Einband, Satzspiegel und sein Illustrationsmaterial legten, hatte er schon ein tieferes Empfinden für diesen Zweig der graphischen Kunst.

So verlebten wir eine fröhliche, harmlose Jugendzeit im elterlichen Hause, in der mein Bruder mein ständiger Führer und Beschützer war, bis er die heimatliche Schule mit dem Gymnasium in Gütersloh vertauschte. Hier blieb er einige Jahre, besuchte dann aber noch das Gymnasium in Elberfeld, wo er sein Reifeexamen ablegte. Elberfeld war nur wenige Stunden von unserer Heimat entfernt. Da wurde es ihm bald eine liebe Gewohnheit, Sonnabendnachmittags nach der Heimat herüber zu wandern und den Sonntag mit uns zu verbringen. Es entzieht sich meiner Beurteilungskraft, über die Schulleistungen meines älteren Bruders ein Urteil fällen zu können. Ich weiß nur, daß zuweilen Klagen über pedantische Lehrer, die der Eigenart meines Bruders wenig Verständnis entgegenbringen wollten und vielleicht es auch nicht konnten, laut wurden. Mancher Künstler und



mancher Gelehrte hat in seiner Jugend in dem engbegrenzten Rahmen des alten humanistischen Gymnasiums keine besonders glänzende Rolle gespielt. So mag mein Bruder in dieser Zeit auch manche Hemmungen in seiner Entwicklung erfahren haben, die er schließlich aber durch Willenskraft und Energie zu überwinden verstanden hat. Ich vermute, daß er gerade diese unliebsamen Erfahrungen seiner eigenen Schulzeit zum Gegenstand von Forschungen auf pädagogischem Gebiete gemacht hat.

Jeder Mensch hat in seinem Leben einmal eine schöne Zeit, in der die sonnigen Tage der Kindheit zurückgekehrt zu sein scheinen, paradiesische Tage, in denen man Liebe und Glück ohne Sorgen zu finden glaubt. Ist die Zeit vorüber, dann muß der Mensch wieder im Schweiße seines Angesichts sein Brot essen, und die Sorge schaut nur zu häufig dabei zu. Diese Zeit der sonnigen Tage begann nun für meinen Bruder. Unvergeßlich ist mir die Stunde, da er zum ersten Male hinauszog auf die Universität. Aus den etwas engen Verhältnissen der Kleinstadt zog er mit leuchtenden Augen und wissensdurstiger Seele, gesund an Körper und Geist, der akademischen Freiheit und dem Lichte der Wissenschaft entgegen. Und noch immer denke ich gerne an diese Zeit zurück, weiß ich doch, daß sie einen Glanzpunkt in seinem ganzen Leben gebildet hat. Es war Tübingen, das sich der Bruder erwählt hatte und, einem Herzenswunsch unseres Vaters folgend, studierte er zunächst Theologie. Später besuchte er die Universitäten zu Berlin, Halle und Bonn. In letzterer Stadt wurden unsere Lebenswege wieder aufs engste zusammengeführt, denn ich besuchte zu gleicher Zeit in Bonn das Gymnasium, und wir lebten wieder in inniger Gemeinschaft zusammen. Aber bald kam ein schwerer Schritt für ihn. Hatte er doch mit der Zeit mehr und mehr erkannt, daß er die Lehren der orthodoxen Kirche nicht mit seinen inneren Anschauungen vereinbaren könne. So mußte er denn eines Tages vor den von ihm hochverehrten Vater treten und ihm in diesem Sinne eine Erklärung abgeben. Leicht ist ihm dieser Entschluß nicht geworden, denn nur nach inneren schweren Kämpfen konnte er die religiösen Anschauungen, in denen er erzogen war, fahren lassen. Es trat jetzt eine Zeit ein, in der er sich oft recht unglücklich fühlte, denn auch die Philosophie, zu der er sich mächtig hingezogen fühlte, konnte seinem Suchen nach der Wahrheit zunächst keinen Ersatz für das, was er verloren hatte, bieten, sondern ihm nur Enttäuschungen bringen. Es war ihm zunächst noch völlig unklar, wohin ihn seine innere Entwicklung führen würde. Das veranlaßte ihn zum Teil auch mit, sich vom Kreise der Bekannten zurückzuziehen, einsame Studien in seinem Zimmer zu betreiben und sich mit seinem Inneren zu beschäftigen.

Zunächst trug er sich mit der Absicht, Philologe zu werden, nachdem er schon beide theologische Examen gemacht hatte. In dieser Voraussetzung machte er auch noch sein Oberlehrerexamen. Aber auch hier stieß er auf mancherlei Hemmungen, die eine freie Geistesentwicklung, wie er sie sich dachte, nicht zuließen, und so entschloß er sich, einen gänzlich andern Weg einzuschlagen und Medizin und Naturwissenschaften zu studieren, wohl schon gleich mit dem Nebengedanken, diese Studien für die Philosophie verwendbar zu machen. Auch dieser Entschluß war für ihn keine Kleinigkeit, denn er wußte,



daß der Vater nur sehr ungern seine Einwilligung dazu geben würde. Das neue Studium brachte für ihn eine neue Schwierigkeit mit sich. Ihm, dem die Ästhetik ein Lebensbedürfnis war, war die praktische Anatomie ein Greuel. Damals in Bonn erklärte er mir mehrmals, daß die Anatomie für ihn ein unüberbrückbares Hindernis zum Studium der Medizin sein würde. Mit großem Eifer eignete er sich dagegen medizinische Kenntnisse aus Büchern an. Durch diese Umstände wurde er mehr und mehr zum Studium der Philosophie geleitet.

Nach seiner Promotion ging er 1891 nach Leipzig, um die experimentelle Psychologie Wundts kennen zu lernen. 1893 wurde er zweiter und 1894 erster Assistent an dem Wundtschen Laboratorium für experimentelle Psychologie. Gleichzeitig habilitierte er sich für Philosophie an der Universität. Im Herbst des Jahres 1897 erhielt ich ganz unerwartet eine Postkarte von ihm mit den Worten: „Hurra! Professor in Zürich!"

* * *

Mit dieser Berufung trat ein bedeutender Wendepunkt in seinem Studium ein, denn die Lehrtätigkeit in Zürich sollte sich nicht nur auf Philosophie, sondern auch auf Pädagogik erstrecken, einem ihm bis dahin noch fernstehenden Lehrzweig. Das brachte viele neue Arbeit mit sich und zwar Arbeit, die ihm zunächst nicht einmal sympathisch war. Aber er griff sie mit der ihm eigenen Willensstärke an, und über alles Erwarten gelang es ihm, sich auf diesem neuen Gebiete heimisch zu machen.

Ein besonders liebes Arbeitsfeld war meinem Bruder die Ästhetik, war doch sein ganzes Leben von ästhetischen Prinzipien durchdrungen. Sie bildeten eine wesentliche Richtschnur seiner Daseinsform. War er auch selbst in seiner Erscheinung anspruchslos und einfach, so liebte er es doch über alles, die Stätte seines Lebens so schön und künstlerisch zu gestalten wie nur möglich. Kunstgegenstände jeder Art nötigten ihm das größte Interesse ab. Die Gründlichkeit, mit der er jedes Studium betrieb, erstreckte sich nicht nur auf seine Spezialgebiete. So erwarb er sich z. B. außerordentlich eingehende Kenntnisse in der Kunstgeschichte. Jegliches Kunstwerk versuchte er auf Wert, Art und Entstehung zu deuten. Schon als Student benutzte er alle seine Reisen und Wanderungen dazu, seine kunstgeschichtlichen Kenntnisse in Museen und an Gebäuden zu erweitern. Bei derartigen Reisen erweckte er auch in mir die erste Liebe zur heimatlichen Kunst, nicht ahnend, wie wichtig diese Anregungen für mein späteres Leben einmal sein würden. Diese Stunden, in denen er sich mit der Kunst beschäftigen konnte, waren für ihn Erholungsstunden in stiller Einsamkeit, aber sie mögen ihm auch manchmal seine Abgeschiedenheit von Gesinnungsgenossen schmerzlich haben empfinden lassen. Denn er war im Grunde seines Herzens doch immer ein Mensch, der seine Freuden gerne mit anderen teilte. Oft ging er, wenn er sich recht glücklich fühlte, hinaus und beschenkte Kinder und Bettler reichlich mit Geld, um auf diese Weise seiner Freude Ausdruck verleihen zu können. Er bedauerte es unendlich, sich nicht künstlerisch betätigen zu können, und noch vor einem Jahre trat er an mich mit der Bitte heran, ihn in die Technik der Malerei einzuführen. Zeichnerische Begabung war ihm in hohem Maße eigen,



wovon noch manches schöne Blatt seiner Hand Zeugnis ablegt. Auch auf musikalischem Gebiete war er nicht ohne Begabung. Ein Vetter von ihm besitzt ein von ihm komponiertes Violinkonzert. Unter einem Decknamen hat er sich auch im Gebiete der schönen Literatur schaffend betätigt.

Mein Bruder war in seiner ganzen Lebensauffassung Idealist. Er hatte die Schwächen eines solchen, aber auch die unvergleichlichen Vorzüge. Es ist fast selbstverständlich, daß er bei dieser Lebensauffassung manche Enttäuschungen erleben, daß er sich selbst auch gewissen Täuschungen hingeben und er sich Gegner schaffen mußte. Bei dem zurückgezogenen und einsamen Leben, das er zu führen gewohnt war, bildete sich mit der Zeit eine gewisse Weltfremdheit heraus, die nicht ohne Einfluß auf sein Leben blieb. Nichts war ihm unangenehmer als Protektion und Strebertum, und bei seinem offenen und geraden Charakter konnte es an tragischen Momenten in seinem Leben nicht fehlen. Seine sensible Natur ließ ihn auch Freude und Leid stärker empfinden, wie dies bei Durchschnittsmenschen der Fall ist. Aber gerade das brachte ihn auch den Herzen seiner Freunde näher. Ein großer Zug geht durch sein ganzes Leben, andere beglücken zu können, und nichts machte ihm mehr Freude als gerade dies. Groß war auch seine Liebe zu den Kindern, und wie er einerseits mit Vorliebe wissenschaftliche Probleme zergliederte, war es ihm anderseits nicht versagt, sich in die Gedankenwelt der Kleinen zu versenken und auf ihre Wünsche eingehen zu können. Sein arbeitsames und großzügig angelegtes Leben hat ihm viele Stunden reiner Freude geschaffen, hat ihn viele Menschen glücklich machen lassen und hat manchem das Gute und Große des menschlichen Lebens vor die Augen gestellt; denn die Sehnsucht seines Lebens war die Verbesserung und Veredelung des inwendigen Menschen.

Schulstimmung — eine psychologische Analyse.

Etwas Vorläufiges zu einer wichtigen Frage.

Von Hugo Gaudig.

Stimmung ist für uns kein „Totalgefühl", keine Gefühlsverbindung, sondern ein einfacher Gemütszustand. Dieser Gemütszustand entsteht dann, wenn unsere Lebensverfassung in uns Lust oder Unlust erweckt. Stimmung ist das Gefühl der Lust oder Unlust aus unserer Lebensverfassung. Wo immer uns die Zuständlichkeit unseres physischen Organismus oder unserer Seele zum Bewußtsein kommt, kann sich die Lust oder Unlust entwickeln, die wir Stimmung nennen. Ist die Lebensverfassung, die Disposition, günstig für den Ablauf des Lebens, so entsteht Lust; im entgegengesetzten Falle Unlust. Von großer Bedeutung für die Entstehung der Stimmung sind bekanntlich die Organempfindungen. Doch sind wir nicht der Meinung, daß sich die mit diesen Organempfindungen verknüpften Organgefühle zu einem Totalgefühle, dem „Lebensgefühle", verbinden, in dem sich das augenblickliche Wohl- oder Übelbefinden des körperlichen



Organismus „spiegelt“[1]). Wenn mich meine Selbstbeobachtung nicht täuscht, so genügt eine der „Vitalempfindungen“, um in uns das Lebensgefühl, die Lebensstimmung wachzurufen. Man denke etwa an die den Atmungsvorgang begleitenden Empfindungen: Nach einer Zeit des schweren und bedrückten Atmens atme ich frei und leicht; ich empfinde und fühle dies freie und leichte Atmen, und alsbald fühle ich mich frei und in gehobener Lebensstimmung. Dasselbe gilt nun auch im Gebiete des höheren Seelenlebens: Ich werde meines Könnens in irgendeinem Gebiete bewußt, alsbald entwickelt sich eine „Stimmung“, die nicht Lust an meinem Können, sondern Lust an meiner Lebensverfassung ist.

Lust an der Lebensverfassung ist die Lust an der für den Ablauf des Lebens günstigen Disposition. Sie entsteht, wenn ich mich dessen bewußt werde, daß in mir die Bedingungen für ein meinen Wünschen, meinen Ideen, meinem Ideal entsprechendes Leben gegeben sind. Die Stufenfolge der Stimmungen beginnt bei solchen Stimmungen, bei denen eine vielleicht ganz nebensächliche dieser „Bedingungen“ ins Bewußtsein getreten ist und die Lust an der ganz unbestimmt gedachten Lebensverfassung und ihrer Eignung für ein gleichfalls ganz unbestimmtes Leben auslöst. Den entgegengesetzten Pol bilden Stimmungen, bei denen die klar erkannte Lebensverfassung auf ein klar bestimmtes Lebensideal bezogen ist und die positive Lebensstimmung sich aus dem klaren Bewußtsein ergibt, daß die Lebensverfassung für die Verwirklichung des Lebensideals geeignet ist. Diese Stimmungen sind die eigentlichen Lebensstimmungen, die für den Ablauf des Lebensprozesses von höchstem Wert sind. Je mehr die dem Entstehen der Stimmung voraufgehenden seelischen Vorgänge ins Licht des Bewußtseins treten, um so mehr wird auch die Vorstellung der Lebensverhältnisse, d. h. der „Umweltbedingungen“, von Wichtigkeit, unter denen das Subjekt sein Leben lebt; der gehobenen Stimmung, bei der nur die Lebenskräfte ins Bewußtsein treten, die Lebenslage aber unbewußt bleibt, tritt die Stimmung gegenüber, bei der das Subjekt mit seiner Lebensverfassung sich in seiner Lebenslage weiß. Es erhellt hieraus die hohe Bedeutung, die die Lebenslage und besonders die Verschiebung der Lebenslage für das Stimmungsleben besitzen; die Wandlungen der Lebenslage zeigen die Lebensverfassung in einer anderen Beleuchtung; die Lebenskräfte erscheinen ihr vielleicht gewachsen, während vorher die Lebenskraft der Lebenslast nicht entsprach. Liegt hier die Entstehungsursache der gehobenen Lebensstimmung außerhalb des Subjekts, so liegt sie im Subjekt, wenn die Lebenskräfte, die zusammen die Lebensverfassung ausmachen, sich steigern. Das Bewußtsein der gesteigerten Kräfte kann sich aus dem Beweis der Kraft oder auch unmittelbar entwickeln.

Die vielfach herrschende Unklarheit über das, was Stimmung ist, kommt besonders bei der Frage nach den Unterschieden der Stimmung zum Vorschein. Klar sind die Unterschiede von Stimmungen der Lust und der Unlust; aber auch die Unterschiede der Intensität; klar die Unterschiede der Dauer (der Beharrung). Allgemein gebräuchlich ist die Unterscheidung der

[1]) Elsenhans, Lehrbuch der Psychologie, S. 258.



„gehobenen“ und der „gedrückten“ Stimmung. Doch ist man sich wohl vielfach nicht darüber klar, daß mit den Ausdrücken „gehoben“ und „gedrückt“ nicht eigentlich Unterschiede der Stimmung selbst als vielmehr Unterschiede der Wirkung der Lust- und Unluststimmung bezeichnet werden. Wird die Lebensverfassung mit Unlust gefühlt, so ist die Folge die „Herabstimmung“ der psychischen Energie: die Vorstellungsbewegung verlangsamt sich; der Übergang in eine andere Richtung ist erschwert. Alles Werturteilen zieht nach unten. Die Erregbarkeit des Gemüts ist herabgesetzt; die sich entwickelnden Gefühle sind Gefühle der Ohnmacht, des Unvermögens; die Kraft zur Selbstdetermination im Willensakt sowie die Disposition zur willkürlichen und unwillkürlichen Handlung ist herabgemindert usw. Bezeichnet man „Mißmut“ als Stimmung, so meint man damit die Geneigtheit zu negativen Gefühlen, zum Herabsetzen der Werte und vor allem die Herabstimmung der Disposition zum Wollen und Handeln. Auch „Verzagtheit“ bezeichnet meines Erachtens nicht eine Stimmung an sich, sondern auch wieder eine Folgeerscheinung der Unluststimmung; fühlen wir unsere Lebensverfassung mit Unlust, so drückt unsere Stimmung auf unseren Lebensmut. Eine ganz unmittelbare Folge unserer Stimmungen sind Fröhlichkeit und Unfröhlichkeit; beherrscht uns lustvolle Lebensstimmung, so überträgt sich der positive Gefühlston auf den gesamten Bewußtseinsinhalt; er taucht in die positive Lebensstimmung ein; wir sind zur Fröhlichkeit gestimmt. Auch Zufriedenheit und Behaglichkeit sind Gemütszustände, die als Folgeerscheinungen der Lebensstimmung gelten müssen. Wird die Lebensverfassung mit Lust gefühlt, so ist eine naturgemäße Folge, daß man seine äußere und innere Lebenslage bejaht, daß die Lust am Wandel, der Trieb nach Änderung schweigt usw.

Je intensiver und je beharrlicher die Stimmungen sind, umso mehr gerät das psychische und physische Leben unter ihren Einfluß. Zunächst allerdings ist zu beachten, daß die Stimmungen die Tendenz haben, zu perseverieren, sich im Bewußtsein zu behaupten. In dieser Phase, der Phase der reinen Stimmung, beherrscht die Lust oder Unlust an der Lebensverfassung das Bewußtsein. Setzt dann wieder anderes seelisches Leben ein, so macht sich der Einfluß der Stimmung geltend; Vorstellungen z. B., die zu der Lebensverfassung des Subjekts in keine Beziehung treten können, behaupten sich nicht im Bewußtsein; Vorstellungen, die jene Beziehung besitzen oder erwerben können, erhalten den Gefühlston der Stimmung und gewinnen so Beharrungsvermögen; andere Gefühle, die denselben Ton wie die Stimmungen haben, gewinnen an Intensität; Gefühle entgegengesetzter Art werden aus dem Bewußtsein verdrängt oder werden in ihrem Gefühlston herabgesetzt, wenn nicht gar ihr Vorstellungsinhalt einen ganz entgegengesetzten Gefühlston gewinnt.

Willensdeterminationen werden umso weiter tragen, je mehr sie von der Stimmung getragen sind.

Das eben Gesagte bezog sich auf Bewußtseinsinhalte, die ohne Zusammenhang mit den Stimmungen ins Bewußtsein treten. Man hat aber auch mit Bewußtseinsinhalten zu rechnen, deren Auftreten in den Stimmungen bedingt ist. Ist nämlich den Stimmungen in der ersten Phase, der



Phase ihrer Selbstbehauptung, eigen, daß sie anderen Bewußtseinsinhalt nicht aufkommen lassen, so kann — in der zweiten Phase — die Auswirkung der Stimmungen in das Seelenleben eintreten, sei es, daß von den Stimmungen ein Streben nach Auswirkung ausgeht; sei es, daß die Auswirkung „von selbst" erfolgt. Man denke z. B. an die „produktive Stimmung" des schaffenden Künstlers; an sich ist die Stimmung nicht produktiv, aber unter dem Einfluß der Lust an der Lebensverfassung, der Lebensstimmung, lösen sich die schaffenden Kräfte aus.

Je schwächer die Stimmungen sind, umso leichter werden sie naturgemäß verdrängt; umso eher werden sie namentlich durch starke Gefühle geschwächt und ausgelöscht. Von höherer Bedeutung ist namentlich der Widerstreit der Stimmungen, das Hin- und Herschwanken der Seele zwischen positiver und negativer Lebensstimmung.

Haben wir das Wesen der Stimmung richtig erfaßt, wenn wir es als das Gefühl der Lebensverfassung bezeichneten, so erhellt daraus die hohe Bedeutung der Stimmung für den Lebensprozeß. Man mag sich zu der biologischen Auffassung der Gefühle stellen, wie man will, jedenfalls muß sowohl die eudämonistische wie die dynamische wie die ethische Betrachtung des Lebens mit der Lebensstimmung als einem wichtigen Faktor rechnen.

Und nun zur „Schulstimmung". Schulstimmung ist die durch die Schule hervorgerufene Stimmung. Man hat die Schulstimmung der Lehrer und die Schulstimmung der Schüler zu unterscheiden. Für uns handelt es sich hauptsächlich um die Stimmung der Schüler. Entstehungsgebiete der Schulstimmung sind die einzelnen Lebensgebiete der Schule, aber auch die Schule als ein Ganzes. Schulstimmung kann entstehen auf dem Gebiete der intellektuellen und der technischen Bildung, auf dem Gebiete des Spiels und dem Gebiete der Feier, im Gemeinschaftsleben der Schüler untereinander, im Verkehre der Lehrer und Schüler; ebenso verursacht die Schule durch ihre Lebensordnung Schulstimmung. Auch das Schulgebäude nach seiner Lage, Bauart, Einrichtung wird man zu beachten haben. Vor allem aber kann die Schule nach ihrer Totalität Schulstimmung hervorrufen. Im einzelnen sei noch auf folgendes hingewiesen: In der Bildungsarbeit wird die Lebensverfassung des Schülers wirksam, seine physische und seelische Verfassung; so seine intellektuelle Kraft, so seine Kraft der willenhaften Selbstbestimmung, so sein Gefühlsleben; dies besonders in den Arbeitsgefühlen. Je nach dem Ablauf des Arbeitsvorgangs kann sich daher positive oder negative Stimmung in der Seele des Schülers entfalten. Oft wird es nur ein Teilgebiet der geistleiblichen Verfassung sein, das bei einer bestimmten Arbeit in Frage kommt, aber die Lust oder die Unlust an diesem Stück der Verfassung überträgt sich leicht auf die gesamte Verfassung: die Lebensstimmung ist da.

Durch die Bildungsarbeit wird eine geistige Verfassung erworben; man betätigt nicht nur Kraft, man gewinnt auch die Fähigkeit, die Disposition zu dieser oder jener Art der Betätigung. Also eine Besserung der Lebensverfassung. Die Ursache für die Entwicklung einer positiven Lebensstimmung ist gegeben.



Bildungsarbeit ist Besitzerwerb, ist Verbesserung des inneren Besitzstandes. Besserung des Besitzstandes aber ist indirekt Besserung der Lebensverfassung. Also kann der Erwerb geistigen Gutes die Ursache für die Entstehung der Lust an der Lebensverfassung sein.

In der Bildungsarbeit lernt der Schüler die Welt kennen; auch das Stück Welt, das seine Welt ist oder sein wird; er sieht sich in dieser Welt, etwa in dem von gewaltigen Kräften bewegten Leben des deutschen Volkes unserer Zeit, und er wird um seiner Lebenslage (s. o.) willen seiner Lebensverfassung froh.

Spiel ist freie Kraftbetätigung; im ernsten Spiele wird der Schüler seiner körperlichen und geistigen Kraft inne. So wird gerade das Spiel die Ursache für das Aufkommen positiver Lebensstimmung.

Daß in dem Gemeinschaftsleben der Schüler vielerlei und stark wirkende Ursachen für die Entwicklung der Stimmung liegen, bedarf nicht erst des Nachweises. Als Arbeitsgemeinschaft, als Strebensgemeinschaft, als Erlebensgemeinschaft, als Schicksalsgemeinschaft ist namentlich die Klasse für den Schüler Betätigungsgebiet, Lebensbedingung, Lebenslage; das Leben in der Klasse läßt ihn daher seine Lebensverfassung mannigfach fühlen, besonders aber nach der sozialen Seite hin; im Klassenleben wird er seiner Eignung für das Gemeinschaftsleben inne; sein eigenes Gemeinschaftshandeln z. B. wie das Verhältnis der anderen zu ihm lassen ihn seine soziale Lebensverfassung erkennen und fühlen.

Das Verhältnis zum Lehrer läßt den Schüler erkennen und fühlen, ob in seiner Lebensverfassung die Dispositionen vorhanden sind, die das Verhältnis zum Gebenden, Führenden, Gereiften, mit Macht Ausgestatteten fordert. Auch hier wieder ist das eigene Verhalten und das Verhalten des anderen Teiles Mittel zur Erkenntnis der Lebensverfassung.

Wie wir uns zu den unsere Lebensweise ordnenden Gesetzen, Regeln, Sitten, Gewohnheiten verhalten, ist ein sehr wichtiges Moment in unserer gesamten Lebensverfassung. Das Leben des Schülers im Bannkreise der Ordnung der Schule lehrt ihn z. B. in seiner Bereitwilligkeit, sich heilsamer Ordnung zu fügen, in seiner Entschlossenheit, innerhalb des Gesetzes sein Recht zu behaupten, wertvolle Stücke seiner Lebensverfassung erkennen, und so sind die Bedingungen für das Entstehen von Stimmungen gegeben.

Was wir bisher Schulstimmung nannten, kann insofern Lebensstimmung im vollen Sinne sein, als es sich überall um ein Innewerden und Fühlen der Lebensverfassung im allgemeinen handelte. Man kann aber auch von einer Schulstimmung im engeren Sinne reden, wenn man bei der Verfassung, die der Schüler in der Stimmung fühlt, an seine Disposition für das Schulleben denkt. Insofern sich das Schulleben als ein zusammengehöriger Komplex von Lebenserscheinungen aus dem gesamten Leben des Schülers heraushebt und insofern namentlich die Schule auf eine bestimmte, ihrer Natur angemessenen Verfassung des Lebens ihrer Schüler dringt, kann auch von einer Schulstimmung im engeren Sinne gesprochen werden. Sie wird sich um so mehr gegen die allgemeine Stimmung abheben, als die Schule sich als Lebenskreis abschließt und je mehr ihre



Schüler dazu disponiert sind, ein gegen ihr übriges Leben abgegrenztes Schulleben zu führen. Je mehr die Schule aber darauf aus ist, das Schulleben in den gesamten Fluß des Lebens einzugliedern, die Entwicklung eines Schul-Ich zu hindern, um so leichter wird die Schulstimmung im eigentlichen Sinne in die allgemeine Lebensstimmung überfließen.

Da die Schulstimmung auf den verschiedenen Lebensgebieten der Schule sich entwickelt, so besteht naturgemäß die Möglichkeit, daß die Stimmung auf den verschiedenen Gebieten verschieden ist. Vielleicht, daß das Arbeitsleben der Schule im Schüler eine lustvolle Stimmung wachruft, während sein Leben in der Gemeinschaft der Klasse für ihn die Quelle unlustiger Stimmung ist. In solchen Fällen wird es nicht zu einer Ausgleichung der Stimmungen, zu einer einheitlichen Stimmungslage kommen, sondern die Stimmungen werden einander ablösen oder miteinander im Widerstreit stehen.

Daß man sich in der Pädagogik bisher planmäßig und grundsatzmäßig mit der Stimmung des Schülers beschäftigt hat, ist mir nicht bekannt. Es wird in Zukunft nötig werden, da ja die deutsche Pädagogik, wie ich denke, nunmehr die Erkenntnis gewonnen hat, — daß es sich in der Schule um den Schüler handelt. Aber ist es nicht vielleicht ein Zeichen von Schwächlichkeit, von Neigung zur Weichlichkeit, wenn man nach der Stimmung des Schülers fragt? Muß man hier nicht die Bereitschaft, auf Stimmungen, Verstimmtheiten, Launen der lieben Schülerseele weitgehende Rücksicht zu nehmen, wittern? Darauf zweierlei zur Antwort: Ich fordere die Rücksicht auf die Stimmung nicht aus Rücksicht auf die Eudämonie des Schülers an sich. Und: Das Stimmungsleben unserer Zöglinge ist für meine Anschauung Gegenstand exaktester erziehlicher Arbeit. Hier die Natur, den Zufall, das Leben, unverständige Miterzieher walten zu lassen, hieße das ganze Erziehungswerk gefährden. Die pädagogische Arbeit greift einerseits an der Lebensverfassung an, die in der Stimmung gefühlt wird; anderseits aber sucht sie die Stimmung aus der Lebensverfassung zu entfalten. Denn es wäre möglich, daß eine wertvolle Lebensverfassung überhaupt nicht oder nicht genügend stark gefühlt würde, oder daß sich eine positive Stimmung aus einer wertlosen Lebensverfassung entwickelte. In der ersteren Richtung denke man an die Stimmungslosigkeit oder das schwache Stimmungsleben mancher Musterschüler; in der zweiten Richtung beachte man, daß die Stimmungen schwer greifbar sind und daß sie sich leicht von irgendeinem Teilgebiete der Lebensverfassung über die gesamte Lebensverfassung ausbreiten.

Nicht um unseren Zöglingen den Stimmungsgenuß zu sichern, müssen wir auf ihr Stimmungsleben erzieherisch einwirken. Weshalb sonst? Dort, wo man bisher auf das Stimmungsleben unserer Schüler gelegentlich Rücksicht genommen hat, ließ man sich vor allem von der Rücksicht auf den Schuleffekt bestimmen. Man erwog die Einwirkung der Stimmung auf die Entfaltung der Energie und forderte die Berücksichtigung der Stimmung der Schüler namentlich zur Hebung der Leistungen. Äußeren Anlaß zur Beschäftigung mit der Schulstimmung der Zöglinge höherer Schulen gaben des öfteren auch Einzelfälle von Schülerselbstmorden, öffentliche Mit-



teilungen ehemaliger Schüler über ihre Schulgesinnung und Schulstimmung, „Enquêten" u. a.

Will man die für das Gedeihen unserer Schulerziehung ungemein wichtige Frage der Schulstimmung, der Lebensstimmung unserer Schüler, planmäßig und gründlich bearbeiten, so wird man die Schulstimmung im Zusammenhang mit der Entwicklung der werdenden Persönlichkeit ins Auge fassen müssen. Damit hat man den entscheidenden Gesichtspunkt gewonnen. Die Persönlichkeitspädagogik erfaßt den Zögling nach der Totalität seines geistleiblichen Wesens; damit ist die Sicherheit dafür gegeben, daß die Stimmung in dem gesamten Lebenszusammenhange betrachtet, daß vor allem die hohe Bedeutung des körperlichen Zustandes für das Stimmungsleben gewürdigt wird. Ebenso ist die Untersuchung der Wechselwirkung zwischen dem Stimmungsleben auf der einen und dem Willens- und Geistesleben auf der anderen Seite gewährleistet. Weil die Persönlichkeitserziehung ferner den Zögling als werdende Persönlichkeit auch in seinen gesamten außerhalb der Schule liegenden Lebensbeziehungen erfaßt, ist sie davor geschützt, daß sie unser Problem einseitig von der Schule aus erfaßt und so gerade der Natur der Lebensstimmung nicht gerecht wird. Unsere Betrachtungsweise bürgt ferner dafür, daß die Untersuchung in zeitlicher Beziehung die ihr notwendige Horizonttiefe erlangt: die Lebensperiode der Schulzeit sieht sie im Zusammenhang mit dem Leben vor und nach der Schulzeit; sie kann also die Bedeutung der Schulstimmung für die gesamte Lebensstimmung würdigen; sie wird, um nur eins zu sagen, die große Gefahr beachten, die das Schulleben für die gesamte Lebensführung haben muß, wenn durch die Schule die Lebensstimmung schwer angegriffen wird.

Verbürgt so die Persönlichkeitspädagogik die richtige Einstellung auf die Erfassung des Stimmungslebens der Zöglinge nach seiner physiologischen und psychologischen Tatsächlichkeit, so gibt sie auch für die erziehliche Arbeit die rechte Zielsetzung. Ausgeschlossen ist jede das Stimmungsleben des Zöglings isolierende Zielsetzung; eine Zielsetzung kann nur so erfolgen, daß die Stimmung im Zusammenhang mit dem Gesamtleben der wertvollen Persönlichkeit, auf das ja die Erziehung abzweckt, gedacht wird. Unsere Pädagogik stellt sich die Zielfrage: Wie muß sich das Stimmungsleben der wertvollen Persönlichkeit im Zusammenhange ihres Gesamtlebens gestalten? Für die Lebensstimmung, die so tief in das innerste Wesen der Individualität hineinreicht, offenbar der rechte Gesichtspunkt. Innerhalb des idealen Gesamtziels ist ihr auch die Möglichkeit rechter Bewertung gesichert. Die Persönlichkeitserziehung zielt auf ideale Gestaltung der Einzelwesen, auf die Emporbildung der Eigenwesenheit ab; so kann sie der Lebenserscheinung gerecht werden, in der individuellstes Wesen sich bekundet.

Die Persönlichkeitserziehung sieht aber ihr Leitbild nicht als ein lebensfernes Allgemeinbild; sie denkt vielmehr den einzelnen inmitten des Lebens, im vollen Lebenszusammenhange. Sie will ihre Zöglinge befähigen, das Ideal ihrer Individualität im wirklichen Leben durch Selbstentfaltung zu entwickeln; sie arbeitet also nicht mit dem gefährlichen Allgemeinschema „Leben", sondern mit dem wirklichen Leben, wie es sich in den



„Lebensgebieten" in eine Reihe von Feldern der Selbstbetätigung auseinanderlegt. Wiederum, meine ich, eine günstige Lage für das teleologische Denken über die Lebensstimmung.

Wenn für die pädagogische Zukunftsarbeit die rechten Prinzipien der Behandlung der Schulstimmung gewonnen werden sollen, muß allerdings vor allem die Schule unter dem richtigen Gesichtswinkel gesehen werden. Daß man der hohen Bedeutung der Schulstimmung nicht gerecht wird, wenn man die Schule als eine „Anstalt" ansieht, in der Lehrer lehren und Schüler lernen, liegt auf der Hand. Ebenso ist aber auch die Auffassung der Schule als einer Arbeitsschule für die Würdigung der Schulstimmung unzulänglich. Nicht sowohl auf die Arbeit der Zöglinge als vielmehr auf sein Erleben weist die Schulstimmung hin. Ich meine, man wird der Schulstimmung gerecht werden, wenn man die Schule als den Lebenskreis auffaßt, in dem sich unter der Leitung gereifter Persönlichkeiten werdende Persönlichkeiten entfalten. Die Schule ein Lebenskreis, der eine eigenartige Lebensstimmung in seinen Zugehörigen entfaltet; die Schule aber auch ein Lebenskreis inmitten des allgemeinen Lebens, durchdrungen von den Kräften wirtschaftlichen, des politischen, des sozialen, des wissenschaftlichen, des künstlerischen, des religiösen, überhaupt des Lebens der Nation und so geeignet, durch eine auf das Leben außerhalb der Schule abzielende Lebensgestaltung die rechte, wertvolle Lebensstimmung zu erwecken.

Das psychische Gleichgewicht als eines der Erziehungsziele und die Grundformen seiner Störungen.

Von Waldemar Conrad.

(Schluß.)

Noch wichtiger aber als diese Erweiterung des Lebenskreislaufs bei ungenügender Verarbeitung ist die Verengerung[1]) desselben, die wir jenem Fall als letzten gegenüberstellten.

Bestand jene Erweiterung darin, daß zu wenig verarbeitet und im Verhältnis dazu zu viel aufgenommen wurde, wobei entweder jenes Zuviel oder dieses Zuwenig überwiegen konnte, so beruht die übermäßige Verengerung dieses Lebenskreislaufs, mit der wir es jetzt zu tun haben werden, auf den umgekehrten Verhältnissen, also darauf, daß zu wenig aufgenommen wird und im Verhältnis hierzu der Verarbeitungsprozeß zu lebhaft ist.

Man wird die Frage aufwerfen, ob es denn ein Zuviel des Verarbeitens geben kann. Die Tatsachen aber lehren, daß dies möglich ist und zwar in doppelter Weise: Erstens indem auf ungenügender Erfahrungs- und Erlebnisbasis Theorien

---

[1]) Vgl. Herbart „Umriß" 3. T. § 300. „Unter den verschiedenen Vorstellungsmassen müssen einige beharrlich herrschen, andere wechselnd kommen und gehen. Wenn aber dies Verhältnis sich gar zu frühzeitig ausbildet und befestigt, so lassen die herrschend gewordenen Vorstellungsmassen sich nicht mehr so weit hemmen, als für die Aufnahme des Neuen, was der Unterricht bringt, nötig wäre" usw.



sowohl wie Wünsche und Lebensziele in das Phantastische, Utopische fortgesponnen werden; hier können wir nochmals an die schon soeben unter anderem Gesichtspunkt angeführten Beispiele der utopistischen Kultur- und Weltreformer erinnern. Zweitens aber, indem sich die psychische Arbeit immer von neuem wieder an dem gleichen Stoff in fast identischer Weise versucht, mehr und mehr vor allem sich auf den Stoff beschränkend, der durch Reflexion auf die eigenen Erlebnisse zugeführt wird. Dann wird der gesunde, zur Restitution des Organismus bestimmte Lebensprozeß zu einem Kreislauf im strengsten Sinne des Wortes, zu einem circulus vitiosus, der den Organismus vergiftet. Denn ein solcher Mensch ist dem zu vergleichen, der sich in eine kleine Stube sperrt und gezwungen ist, die Luft wieder einzuatmen, die er ausgeatmet hat.

Die Hysterischen sind wohl das krasseste Beispiel für diese Selbstvergiftung. Sie sind für Freud, den Begründer der psychoanalytischen Behandlung, der Ausgangspunkt für seine Sexualtheorie geworden. Und gewiß ist es wichtig, daß er und seine Schüler die Verdrängung sexueller Wünsche, also ein Zurückdrängen wichtiger Äußerungstriebe als eine bedeutsame und überaus häufige Quelle jener Störungen aufgedeckt hat. Aber noch wichtiger ist es, daß man vor allem seit den Arbeiten seines bedeutendsten Schülers Jung in Zürich sich darüber mehr und mehr klar wird, daß nicht die Verdrängung als solche, die auf diesem Gebiet ein ganz allgemeines Kulturphänomen und, wie Freud selbst zugibt, Bedingung aller Kultur ist, für jene Störungen verantwortlich gemacht werden kann, sondern die Verengerung des Lebensprozesses, die aus dem Perseverieren solcher nie erfüllten Wünsche und dem Perseverieren solcher nie gelösten Konflikte hervorgeht.

Unter allen psychischen Phänomenen nämlich haben die Ziele — die Erkenntnisziele, Wunschziele, Willensziele —, wie noch immer nicht genügend beachtet ist, in dem Leben des psychischen Organismus die ausgezeichnete Stellung: daß sie nicht wie irgendein beliebiges Vorstellungselement von den nachfolgenden in das Unterbewußtsein zurückgedrängt und des unmittelbaren Einflusses auf den psychischen Gesamtzustand von da an (im wesentlichen) beraubt werden, sondern daß sie eine Tendenz haben, im Bewußtsein oder in Bewußtseinsnähe zu perseverieren, bis dieses Ziel erreicht ist oder doch so lange, wenn auch aus dem Unterbewußtsein heraus, wirksam zu bleiben.[1]) Es ist klar, daß deshalb ganz allgemein jedes Ziel, das unerreichbar ist, sei es aus äußeren Gründen, sei es wegen entgegenstehender anderer Wertungen, unter Umständen zu einer Gefahr für den gesunden Ablauf des Restitutionsprozesses werden kann. Erstens nämlich kann es zu jenem phantastischen, wirklichkeitsfremden Fortspinnen, das wir mit den Enttäuschungen, die es mit sich bringt, schon schilderten, führen. Zweitens aber — und vor allem — zu der andeutungsweise auch bereits geschilderten Verengerung und Selbstvergiftung. Dies letztere nämlich immer dann, wenn das Ziel zu nahe gesteckt ist, und Wunschziel bleibt, ohne in stetigem Fortschreiten den Willen

[1]) Herbart hebt es gelegentlich („Umriß" S. 301) hervor, daß dort, wo (besonders unter dem Einfluß „zerstreuender" Umgebung) manchmal „keine Gedankenmasse zu besonders hervorragender Wirksamkeit sich erhebt", „starke Vorsätze ausgeschlossen" sind.



von Stufe zu Stufe weiterzuführen und damit Anregung zu immer neuer Verarbeitung, Äußerung und Aufnahme zu geben. Wir müssen also über Jung[1]) hinausgehen und sagen: Nicht die egoistische Einstellung als solche ist das lebensfeindliche Element bei den Hysterischen und zahllosen anderen Kranken, sondern die ungesunde Verengerung, die ein zu nahe gestecktes unerfüllbares Wunschziel durch den angedeuteten circulus vitiosus hervorbringt.

Auf die hysterischen Störungen selbst wollen wir, da es eigentliche Krankheitserscheinungen sind, nicht eingehen; dafür aber Beispiele aus dem Alltagsleben anführen, wie sie von Pfister und anderen nur flüchtig berührt werden.

Die egozentrische Einstellung der Hysterie finden wir nicht nur bei den Verengerungen des Lebenskreislaufs der vielfach wirklich zur Hysterie neigenden alten Jungfern wieder, sondern mit ihrer mißmutigen, leicht reizbaren Pedanterie usw. auch vielfach bei dem völlig gesunden alten Junggesellen, wenn derselbe seine auskömmliche Stelle hat oder gar von seinen Renten oder seiner Pension leben kann. Er verfällt ihr dann in späterem Alter fast unvermeidlich, wenn ihn nicht besondere Lebensklugheit, besonders starke Energie, besonders intensive und weit ausgebildete Interessen, besonders starker Ehrgeiz oder ein besonders starkes, ethisch oder religiös fundiertes, soziales Pflichtbewußtsein aktiv erhält.

Aber es ist selbstverständlich, daß bei einem Neurastheniker, der an einer übergroßen Sensibilität und übergroßer Ermüdbarkeit, zudem meist noch an dem einen oder anderen leichteren oder schwereren körperlichen Übel leidet, diese Verengerung des Lebenskreislaufs noch ungleich stärker und verderblicher auftreten muß. Denn der ausgesprochene oder unausgesprochene Wunsch des völlig schmerzlosen, ungetrübten, ruhigen Daseins, der dort das teilweise erreichbare nahe Lebensziel bildete, ist hier schlechterdings unerreichbar. Das eigene Leiden wird damit zu dem ständig perseverierenden und sich immer tiefer eingrabenden Lebensmittelpunkt, und jede Berührung mit der Außenwelt wird, da sie dem Überempfindlichen stets Unruhe bereitet und schmerzhaft erscheint, mehr und mehr vermieden. Bei der irreleitenden und daher gefährlichen Eigenart der Natur aber, sich auch solchen Lebenseinstellungen anzupassen, steigert sich die Neigung zu egozentrischer Einsamkeit und die Scheu vor der Außenwelt und die Empfindlichkeit gegen sie mehr und mehr; immer größer wird die Abneigung zum Aufnehmen und aktiven Verarbeiten von Neuem, und immer enger und trostloser zieht sich das ganze psychische Leben um jenen ewig unerfüllbaren Wunsch schmerzloser Ruhe zusammen und führt zu jenem Zerrbild eines schrullenhaften, vorzeitig innerlich absterbenden Menschen, das wir alle kennen, zu Pessimismus, wenn nicht gar zu einem völligen Zusammenbruch allen Lebensmutes und Lebenswillens und zum Selbstmord. Denn der Selbstmord ist die Form, in welcher der, vor dem physischen Organismus absterbende psychische Organismus sein Ziel durchzusetzen weiß.

Wir legen nun aber, wie gesagt, Gewicht darauf, daß ebenso wie diese egoistische, so auch die altruistische Lebenseinstellung, wenn sie zu eng in ihren

[1]) Jung betont gelegentlich (a. a. O. S. 122) sehr mit Recht, daß die moralische Erziehung nicht, wie man vielfach annähme, Neurosen verursache, sondern daß das Moralgesetz sogar eine „vom innersten Bedürfnis des Menschen erzeugte" „Notwendigkeit" sei.



Zielen ist, ungesund und lebensfeindlich wirkt. Das beste Beispiel dafür ist wohl die jung verwitwete Mutter, die sich in ihrem Schmerz von aller übrigen Welt zurückzieht, um ganz für ihr Kind zu leben. Nicht nur, daß sie dadurch ihren Schmerz hegt und sich schon dadurch ihr Leben untergräbt, sondern es bildet sich auch in dem ewigen, eng umgrenzten Kreislauf der um das Kind und sein körperliches Wohl zentrierten Gedanken unvermeidlich genau dieselbe Überängstlichkeit und Nervosität dem Kinde gegenüber heraus, die wir in den zuvor angeführten Fällen der eigenen Person gegenüber beobachteten — als ein Anzeichen der ungenügenden Verjüngung und Erhaltung, als ein Zeichen des beginnenden Abbaus des psychischen Organismus: Dieses Ziel des stetigen Wohlbefindens des Kindes in jedem Augenblick des Lebens ist zu eng und zu nah und dabei zu unerfüllbar, genau ebenso wie das entsprechende Ziel hinsichtlich der eigenen Person.

Es ist nur die natürliche Folge hiervon — für eine solche Mutter aber noch weit mehr unverständlich und erschreckend —, daß auch das Kind unter dieser Verengerung leidet, ja, daß seine freie Entwicklung geradezu unterbunden wird, indem es an dieser Verengerung teilnimmt: Das Kind bleibt, wie man es mit Recht geradezu genannt hat, an die Mutter „gebunden". Wie viel ganz unersetzbare seelische Bereicherung ihm auch die große Mutterliebe durch solche Kindheitsjahre fürs Leben mitgibt — die so entstehende zu enge Einstellung, die nun bei dem Kind noch überdies eine egoistische ist, eine Einstellung auf das eigene ständige Wohlbefinden wird fast unvermeidlich für das ganze spätere Leben maßgebend und trägt dazu bei, den supersensiblen Neurastheniker mit seiner Scheu vor der Wirklichkeit und ihrer rauhen Berührung heranzuziehen. Einem Kinde, das nicht den Instinkt und die große Kraft hat, sich selbst loszulösen, wird dieses Paradies der Kindheit zum Verderben, da an ihm gemessen die Wirklichkeit nichts als Enttäuschungen bringt. Und die Bindung an die Persönlichkeit, der jedem Kinde zunächst ganz unersetzbaren und unvergleichlichen Mutter tut noch das ihre, um insonderheit die freie Wechselwirkung des heranwachsenden Kindes mit den Menschen zu unterbinden, um alte Junggesellen und alte Jungfern, wie wir sie vorher beschrieben haben, oder enttäuschte Gatten heranzubilden, die vagierend bei Männern und Frauen nach „Verständnis" suchen oder all ihre unbefriedigte Liebe wieder in jener ungesunden engen Weise ihren Kindern zuwenden, eine neue Generation solcher enger verzärtelter, wirklichkeitsscheuer Neurastheniker heranziehend. Trotzdem Freud gerade die Folgen solcher Bindung an die Mutter und solcher verkehrter Erziehung überhaupt — ebenso wie auch seine Schüler — besonders ausführlich auf Grund zahlreicher Erfahrungen an psychoanalytisch behandelten Kranken und auf Grund von Dokumenten aus dem Leben berühmter Persönlichkeiten — wie des unglücklichen Lenau — geschildert haben, sei es um der Wichtigkeit der Sache willen erlaubt, hier noch ein neues und uns in diesem pädagogischen Zusammenhang besonders nahe liegendes Beispiel — das Pestalozzis — anzuführen.

Schon Theobald Ziegler[1]), der von der Freudschule gewiß unabhängig ist, macht darauf aufmerksam, daß dieser „geniale" Pädagoge, wie er nicht ansteht,

[1]) Th. Ziegler, Geschichte der Pädagogik, München, Beck 1909, S. 296.



ihn zu nennen, der schon früh seinen Vater verlor, „zwar von der trefflichsten Mutter erzogen wurde, der er auch später durch seine Betonung der Elementarerziehung durch die Mutter in der Ruhe der Familienstube das schönste Denkmal setzt,“ doch in dieser bloß weiblichen Erziehung „wie eine Rebe ohne Stab“ aufgewachsen sei, die „die starke Hand des Vaters“ missen ließ; und er fährt fort: „Das zeigt sich in seinem späteren Leben; männliche Kraft und Klarheit gehen ihm zeitlebens ab. Schon in der Schule trat das zutage: voll Gefühl, auch voll Talent, ist er doch unpraktisch, ungewandt, zerstreut und träumerisch (was, wie wir sahen, ganz besonders charakteristisch ist) und darum ungleich in seinen Leistungen; so hat er z. B. nie orthographisch schreiben gelernt.“ — Und seine autobiographischen Notizen bestätigen und ergänzen dies in der überraschendsten Weise.

Schon die Art, wie er in Briefen an Gessner (unter dem Titel „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“) den bisher üblichen Schulunterricht schildert, ist ein beredtes Zeugnis für die Überempfindlichkeit, mit der der in zartester Liebe verwöhnte Knabe sein Schulleben betrachtet hat und mit der der gereifte und künstlerisch hochbegabte Mann diese Erinnerungen in die Seelen der — Gott sei Dank viel gröberen — Bauernkinder hineinlegt.[1])

Denn jene Schilderungen sind bei ihm so wenig bloße auf Wirkung zielende Phrasen, daß er gelegentlich (s. S. 19) sogar gestehen muß, „er selbst habe seit 30 Jahren kein Buch mehr gelesen und keines mehr lesen können“, er kenne nicht eine Zeile von Rousseau oder Basedow. So stark also ist der Eindruck seiner eigenen Schuljahre auf ihn gewesen! Und über seine Pläne, den Volksunterricht zu reformieren, heißt es dann: „Die Wahrheiten meiner Ansichten waren Wahrheiten in den Lüften, und die Zuversicht auf den Takt in den Fundamenten meiner Zwecke war die Zuversicht eines Schlafenden auf die Wahrheiten eines Traumes. Ich war in allen drei Fächern, von denen meine Versuche ausgehen sollten, ein unerfahrenes Kind. Es mangelte mir allenthalben an den Fertigkeiten des Details, aus deren sorgfältiger, ausharrender (!) und gewandter Behandlung die segensvollen Resultate, denen ich entgegenstrebte, allein hervorzugehen vermögen“.[2])

[1]) Da sagt er (S. 22 in der Reclamschen Ausgabe): „Unsere unpsychologischen Schulen sind wesentlich nichts anderes als künstliche Erstickungsmaschinen.“ „Du weißt es, mein Freund. Aber stelle Dir doch einen Augenblick wieder das Entsetzen dieses Mordes (!) vor. Man läßt die Kinder bis ins fünfte Jahr im vollen Genusse der Natur; man läßt jeden Eindruck derselben auf sie wirken; sie fühlen ihre Kraft; sie sind schon weit im sinnlichen Genuß ihrer Zwanglosigkeit und aller ihrer Reize. Und nachdem sie also fünf ganze Jahre diese Seligkeit (!) des sinnlichen Lebens genossen, macht man auf einmal die ganze Natur um sie her vor ihren Augen verschwinden; stellt den reizvollen Gang ihrer Zwanglosigkeit und ihrer Freiheit tyrannisch (!) still; wirft sie wie Schafe (!) in ganze Haufen zusammengedrängt in eine stinkende Stube; kettet sie Stunden, Tage, Wochen, Monate und Jahre unerbittlich an das Anschauen elender, reizloser und einförmiger Buchstaben und an einen mit ihrem vorigen Zustande zum Rasendwerden (!) abstechenden Gang des ganzen Lebens.“

[2]) „Ich kannte das Volk.“ „Ich sah sein Elend; aber ich verlor mich in dem umfassenden Bilde seiner zerstreuten isolierten Quellen, und rückte in der praktischen (!) Kraft, seinen Übeln zu helfen, nicht in dem Grade vorwärts, in dem sich meine Einsichten — ausdehnten; und selbst das Buch, das mein Gefühl von diesen Lagen



Und er fährt dann fort: „Ich vernachlässigte mich selber, und verlor mich im Wirbel des gewaltsamen Dranges nach äußern Wirkungen (!), deren innere Fundamente ich nicht tief genug in mir selbst bearbeitete. (!) — — Hätte ich dies letztere getan, — wie schnell wäre ich meinem Ziele entgegengekommen, das ich nie fand, weil ich seiner nicht wert war, indem ich es nur äußerlich suchte, und Liebe zur Wahrheit und zum Recht in mir zur Leidenschaft (!) werden ließ, die mich wie ein losgerissenes Schilfrohr auf den Wellen des Lebens umhertrieb, und die ausgespülten Wurzeln meiner selbst Tag für Tag hinderte, in sicherem Boden wieder anzukeimen" — „leergelassen von genugsamem Streben nach der praktischen Kraft, die ich zu meinem Zwecke so notwendig hatte".[1]) „Ich war mit grauen Haaren noch ein Kind, aber jetzt ein tief in mir selbst zerrüttetes Kind; ich wallte zwar auch im Sturm dieser Zeit dem Ziele meines Lebens entgegen, aber einseitiger und irrender, als ich es je tat." Und dann schildert er, wie er endlich in starker, kräftiger Reaktion gegen die Geringschätzung seitens aller Welt zu sich selbst kam und wie ihm in der immer steigenden Not die Kräfte zuwuchsen, sich durchzusetzen.

Mir scheint, daß dies Beispiel nicht nur unsere These besonders gut illustriert, sondern auch noch dadurch besonders interessant ist, daß der psychologische Instinkt jenes großen Pädagogen die Hemmungen seiner Entwicklung selbst im weitesten Maße zu durchschauen imstande war.

Ebenso wie die Liebe kann natürlich auch der zu Furcht, Trotz und Haß gesteigerte Zwiespalt zwischen dem Kind und einem der Eltern zu einer Bindung und Entwicklungshemmung werden, das Bild der Außenwelt verzerren und zu einer falschen Einstellung ihr gegenüber führen. Hier ist es besonders die überstarke Persönlichkeit eines herrischen und harten Vaters, die in dem Kind durch das Unterdrücken einmal der selbsttätigen Aktivität überhaupt und dann der besonderen Interessen und Eigenarten jenes Fortschreiten der expansionsbedürftigen Entwicklung hintanhält und so eine ungesunde Verengerung schafft, zugleich natürlich auch unerfüllte Wünsche und mannigfache Konflikte der Lebensziele, die, wie wir sahen, die Neigung haben, in der gleichen Richtung zu wirken. Es hängt hier vielfach von einem geringfügigen Mehr oder Weniger an Selbständigkeitsdrang und Eigenkraft ab, ob der sich stets wiederholende, schon von Turgeniew verewigte Konflikt zwischen „Vätern und Söhnen" zum Nutzen oder zum Schaden, zum Siegen oder Unterliegen der letzteren ausfällt.

In besonders drastischer Weise zeigt den Schaden, der für die Entwicklung des Kindes aus solcher Einstellung hervorgehen kann, ein von dem Züricher

---

meiner Unschuld auspreßte, selbst „Lienhart und Gertrud" war ein Werk dieser meiner innern Unbehilflichkeit und stand unter meinen Zeitgenossen da, wie ein Stein, der Leben redet (!) und tot ist (!). Viele Menschen gaben ihm einen Blick, aber fanden sich so wenig in mir und in meinen Zwecken, als ich mich im Detail der Kräfte und Einsichten, die seine Ausführung voraussetzten, fand."

[1]) „Es war mein Schicksal, mißkannt zu sein und Unrecht zu leiden; ich hätte es benutzen sollen, aber ich benutzte es nicht; ich setzte meinem Unglück nur inneren Hohn und Menschenverachtung entgegen und schadete dadurch meinen Zwecken in den inneren Fundamenten."

Analytiker Maeder beschriebener und von Pfister mitgeteilter Fall[1]), wo sich herausstellte, daß die ungenügenden Schulleistungen eines zwölfjährigen Schülers in einer Anzahl Fächern — es waren Physik und Mathematik — unmittelbar darauf zurückzuführen waren, daß der ihm durch seine Strenge verhaßt gewordene Vater den Jungen zu der Beschäftigung mit diesen Fächern angehalten hatte, so daß dieser den ganzen trotzigen Widerstand, den er den Wünschen des Vaters entgegenbrachte, als einen bleibenden Widerwillen auf diese Arbeit als solche übertrug. Es ist selbstverständlich, daß dieser Widerwille die Fortschritte hemmte und daß dieses Ausbleiben der Erfolge seinerseits den Widerwillen in verderblichem Zirkel erhöhte, zugleich aber auch, daß diese Hemmung der Schulfortschritte selbstverständlich nicht die einzige, sondern nur die äußerlich sichtbarste Hemmung der Entwicklung eines solchen Jungen ist, dem das Kraft- und Selbstbewußtsein an allen Ecken und Enden unterdrückt und damit eine der wesentlichsten Vorbedingungen für die freie, gesunde, dem Heranwachsen entsprechende Erweiterung des Lebenskreislaufs entzogen ist.

Wie das Familienleben, so kann natürlich auch das Berufsleben Anlaß zu solcher Verengerung des Restitutionsprozesses werden und vor allem die Form der Störungssymptome bestimmen. Dabei ist zu beachten, daß der Beruf in der Regel nicht nur der vorhandenen Anlage, sondern mehr oder weniger auch der vorhandenen Anlageschwäche entsprechend ausgewählt ist. So entwickelt sich bei dem Schneider, dessen Beruf die natürliche Schwächlichkeit noch unterstützt, leicht die sprichwörtliche Furchtsamkeit, bei dem Fleischer und Schmied leicht die Neigung zu Roheit und Roheitsverbrechen, bei den unter ihrer eintönigen Arbeit leidenden Steuerbeamten, Sekretären, Bibliotheks- und Postbeamten, gerade sofern sie ein gewisses Streben nach geistiger Fortbildung besitzen, leicht eine große Reizbarkeit und Neigung zu Pedanterie; bei religiös, philosophisch oder speziell ethisch Interessierten die Neigung zu den verschiedensten Formen des bereits erwähnten religiösen Fanatismus und engherzigen Sektentums bis herab zu dem ethisch oder metaphysisch fundierten vegetarischen oder Kaltwasserfanatismus usw.

Dies mag für eine solche erste Übersicht über die Grundstörungen des psychischen Gleichgewichts genügen und dürfte zeigen, daß das Prinzip unserer Systematisierung — die Zurückführung auf Störungen jenes dreifach gegliederten Restitutionsprozesses des psychischen Lebens — jedenfalls praktisch brauchbar ist; welche Bedeutung ihm theoretisch zukommt, und ob es schlechterdings alle Fälle zu umfassen vermag, lassen wir dahingestellt.

Es bleibt uns noch übrig, in Kürze die pädagogische Behandlung dieser Störungen, die ja im Grunde das praktisch wichtigere ist, zu diskutieren. Indes glaube ich, wie gesagt, daß ein solcher Überblick über die möglichen Störungen und ein solcher Einblick in ihr Wesen eine sehr wesentliche Vorarbeit bedeutet. Denn eine kurze Unterredung mit einem Menschen genügt dann oft schon, um bei einiger Erfahrung und Menschenkenntnis die Art der Störung und einige Quellen, aus denen sie hervorgeht, kennen zu lernen.

[1]) Pfister a. a. O. S. 468, Maeder u. Mensendieck, Diskussionsvoten in d. Züricher psychanalyt. Vereinigung und „Psychanalyse u. Pädagogik" 1912. Berner Seminarblätter VI. 295.



Damit ist aber schon viel gewonnen. Geht doch die Psychoanalyse selbst, streng genommen, auf nichts anderes hinaus.

Wir müssen es uns leider versagen, hier dieses schon mehrfach erwähnte Verfahren darzulegen und zu kritisieren, das uns zu unserer Problemstellung führte und das u. E. in vielen Füllen der einzige Weg ist, auf dem auch ein nicht genialer Pädagoge und Arzt die letzten tiefsten Einblicke in den Zusammenhang solcher Störungen allmählich gewinnen kann. Wir begnügen uns damit, es als ein Verfahren zu charakterisieren, das in der Bildung von Assoziationsreihen, also in der sukzessiven Wiedergabe aller Einfälle besteht, die an irgendein Reizwort (wie in dem üblichen Assoziationsexperiment) oder an ein Wach- oder Traumerlebnis anknüpfen. Es ist von vornherein klar — und ich habe es auch gleich bei meinen ersten flüchtigen Versuchen bestätigt gefunden —, daß sich gerade die tiefgreifendsten und gefährlichsten Störungen, wie sie durch das Perseverieren unerfüllter Wünsche, nie erreichter Lebensziele, nie gelöster Konflikte als Verengerungen usw. entstehen, gerade durch ihre Allgemeinheit, durch ihren Charakter als oberste, alles Leben und Handeln begleitenden und mitbestimmenden Ziele, unvermeidlich früher oder später bei solchem Assoziationsverfahren zum Ausdruck kommen, und zwar auch wider den Willen des Betreffenden.

Aber erst nachdem diese analytische Arbeit, dieses Erkennen der Störungen erreicht ist[1]), setzt die eigentlich pädagogische, die korrigierende und aufbauende synthetische Arbeit ein. Diese nun ist stets eine doppelte: erstens eine schlicht aufklärende; denn der Betreffende ist einzuführen in das Verständnis des psychischen Lebens-, Erhaltungs- und Wachstumsprozesses und in das Verständnis der Wege zur Regulierung aller auftretenden selbstgefährlichen Störungen; zweitens aber ist sie eine eigentlich erzieherische; denn der Betreffende ist nun auch in das Verständnis des unsozialen Charakters seiner Lebensführung einzuführen und in das Verständnis und Empfinden der sozialen Verpflichtung und der kulturellen Werte überhaupt, damit er die Verpflichtung einer neuen, wertvolleren Einstellung seines Lebens fühlen lernt.

Wir wollen diese positive erziehende Arbeit nur noch an einem Beispiel und zwar dem von Pfister behandelten Knaben erläutern, den wir vorher anführten. Denn gerade bei dem Unerwachsenen, der der Reflexion, vollends der philosophischen noch fast unzugänglich ist, scheint eine derartige pädagogische Beeinflussung schwierig, wenn nicht unmöglich. — Es handelte sich um einen Zwiespalt zwischen Vater und Sohn. Das wirksamste Unterstützungsmittel ist in solchen Fällen natürlich die Trennung von dem Vater und nicht nur von diesem allein, sondern die Loslösung von der ganzen Familie und den ganzen bisherigen Verhältnissen und die Einführung in eine neue Lebens- und Schulgemeinschaft, die es sich, wie jetzt zahlreiche, zur Aufgabe gemacht hat, solchen Schülern die Familie zu ersetzen. Aber auch wo dies nicht möglich ist, kann allmählich vieles erreicht werden.

[1]) Die Schwierigkeit, dieses (zunächst mit bloßer Beobachtung) zu erreichen, kennt schon Herbart und schildert (Umriß S. 299) auch schon den „Widerstand", der zu überwinden ist: die Neigung vieler, durch das einfache „Ich weiß nicht" auszuweichen usw.

Durch die Psychoanalyse gelang es in jenem Fall, den Schüler erstens einmal selbst davon zu überzeugen, daß seine Unfähigkeit in jenen Schulfächern voraussichtlich letzten Endes nur auf seinem Widerstreben und dieses auf der Übertragung von der Person des Vaters auf diese mit ihm äußerlich verknüpften *Sachen* und nicht auf mangelnder Begabung beruht. Dadurch kann in der Regel wenigstens so viel erreicht werden, daß der Junge einen ernsteren Versuch als bisher macht, sich einmal mit diesen Dingen anzufreunden; und dies wurde dort offenbar schnell erreicht. Und die hiermit verbundenen kleinen Fortschritte werden stets das Vertrauen zu dem eigenen Können wiederum stärken und damit ihrerseits wiederum wachsen: der Junge ist auf die aufsteigende Linie gebracht. Mit diesen Erfolgen geht aber auch ein zunehmendes Vertrauen in die psychoanalytische Methode und den Analytiker selbst Hand in Hand und ermöglicht es diesem, seinen Einfluß nunmehr zu *vertiefen*.

Er kann durch verstehendes Eingehen auf die beiden Naturen von Vater und Sohn, insonderheit auch auf die des Vaters ein gewisses *Verständnis* anbahnen, kann zeigen, daß die gutgemeinte erzieherische Absicht desselben nicht verstanden ist und kann in dieser Weise dem Affekt die Bitterkeit nehmen, wenn auch nicht ohne weiteres ihn auflösen.

Aber selbst, wenn eine unüberbrückbare Kluft des Empfindens ein gegenseitiges Verstehen von Vater und Sohn vorderhand ganz unmöglich macht, kann der Analytiker dem Jungen klar machen, in welche Abhängigkeit ihn seine Art des Widerstandes von dem Vater gebracht hat und in welcher Weise er sich dadurch bereits geschadet hat und im Begriff ist, sein ganzes Leben zu schädigen, seine innere Selbständigkeit zu unterbinden. Man kann also eben diesen Widerstand und Trotz mindestens in andere *Bahnen* lenken, indem man zunächst den natürlichen Egoismus zum Selbständigkeitstrieb entwickelt, die Beendigung der Schule und die Erlangung eines Berufes als Mittel zur Befriedigung der eigenen kleinen oder großen Bedürfnisse und besonderen Liebhabereien hinstellt.

Es ist aber auch klar, wie sich auf dem Hang zu solchen Liebhabereien und dem einmal wachgerufenen Selbständigkeits- und Tätigkeitstrieb dann weiter bauen läßt. In dem Falle unseres Beispiels gab das Interesse für die *beschreibenden* Naturwissenschaften, die dem Jungen mit der von ihm geliebten Mutter verknüpft waren[1]), einen besonders leichten Anhaltepunkt: Das Streben nach Unabhängigkeit von dem Vater und das selbstsüchtige Streben aus Ehrgeiz läßt sich von hier aus unschwer, mindestens teilweise, in die höhere Form einer *sachlich* gerichteten Gedanken- und Arbeitsrichtung überführen.

Daneben kann dann auch die positive Hinneigung, die der Junge hier — wie in solchen Fällen meist — zur Mutter besaß, dazu benutzt werden, ein erstes *unselbstisches persönliches* Empfinden zu erwecken, das man versuchen kann, allmählich in ein *soziales* überzuführen. Und es ist selbstverständlich, daß sich von hier aus und durch den Hinblick auf die dem Vater nahestehende Mutter auch die Stellung zu diesem unvermeidlich modifiziert. Mehr aber freilich als durch solches theoretisches Nahebringen dürfte ein gewisses soziales

[1]) Sie war es gewesen, die ihn zum Sammeln von Pflanzen und Tieren angeregt hatte.



Empfinden in solch einem verbitterten Jungen dadurch erweckt werden, daß er in einer ihm verständlichen Weise, wie dies für die dritte Erziehungsperiode schon Schleiermacher vorgeschwebt hat, in kleinem Kreise aktiv, für eine Gemeinschaft, der er selbst angehört, mitwirken darf und muß. Ob die Form, wie dies in Wickersdorf, in der Odenwaldschule und in einigen amerikanischen Schulen versucht wird, die den alten Trotzendorfschen Versuch einer Schulrepublik aus dem 16. Jahrhundert wieder aufnehmen, die richtige ist, möchte ich trotz der günstigen Berichte, die ich über sie alle vernommen habe, dahingestellt sein lassen.

Und das spezielle Fachinteresse, das sich allmählich aus der Liebhaberei entwickelt hat, kann dann endlich seinerseits eine noch tiefere Verfestigung dadurch erhalten, daß das Streben nach wissenschaftlichem Fortschritt auf diesem Spezialgebiet in das allgemein-wissenschaftliche und schließlich kulturelle Streben der Menschheit eingereiht wird. Und so wird es klar, wie die letzte Verfestigung dieser Umwertung des Strebens und Arbeitens schon für den heranwachsenden Menschen, vollends für den Erwachsenen, nur durch die — wenn nicht bewußte, so unbewußte — Basierung auf eine ganze Weltauffassung möglich ist, in der das idealistische Wollen der Kultur entweder das Zentrum selbst bildet oder, in der es aus einer, auf Glauben basierten, höheren, religiösen Idee hervorgeht, eine Weltauffassung also, die jedenfalls nicht egoistisch, individualistisch und fatalistisch und nicht im mechanistischen und engeren Sinne rein naturwissenschaftlich sein kann.

Wir müssen es uns versagen, hier eine solche Weltauffassung zu skizzieren und ihre pädagogische Bedeutung für die Behandlung der in Rede stehenden psychischen Störungen darzulegen, obwohl ich glaube zeigen zu können, daß eine Abweichung von den naturwissenschaftlichen Voraussetzungen und Axiomen in höherem Grade, als man in der Regel meint, ohne Widerspruch mit ihren Ergebnissen möglich und für ethische Einstellung nötig ist.

Den Kreis der Betrachtungen, den wir uns vorgesetzt hatten, haben wir abgeschlossen. Und ich glaube, daß der Überblick über diese mannigfachen Störungserscheinungen und über die Methoden, sie durch analytisch-aufklärende und synthetisch-aufbauende Arbeit zu beheben, in besonders eindringlicher Weise über dies speziell-pädagogische Ziel hinaus auch darauf aufmerksam macht, welche Bedeutung der Philosophie und nicht zum wenigsten auch der Psychologie für unser aller Leben zukommt und welche Rolle sie daher auch, all ihren Feinden zum Trotz, — direkt oder indirekt — in jedem Unterricht beanspruchen darf, in dem Unterricht an den höheren Schulen und den Hochschulen, die für das praktische Leben vorbereiten, nicht weniger als an den Universitäten[1]). Ja, je spezieller und praktischer ein Beruf und das Ziel eines Studiums ist, je weiter also seine Aufgaben von den allgemeinen Lebens- und Wertfragen der Psyche abliegen, um so mehr bedürfen sie dieser Ergänzung, um das Leben in gesunden und wertvollen Bahnen festzuhalten, und um die Arbeit durch den Hinblick auf die große menschliche Gemeinschaft, mit der wir im Sinne

[1]) Mit welchen Bedenken wir die zunehmende Einschränkung verfolgen, die sich die Philosophie jetzt selbst an den Universitäten und ihren „philosophischen Fakultäten", wo sie früher allgemein für die Promotion obligatorisch war, gefallen lassen muß, versteht sich hiernach von selbst.



einer höheren Idee und einer höheren Macht gleichstrebend an einem gemeinsamen großen Ziele arbeiten, zu adeln und so zu erreichen, was den Frauen in ihrem Mutterberuf nach dem schönen Wort Pestalozzis von selbst in den Schoß fällt, wenn er über sie sagt: „Sie spinnen so eifrig, als kaum eine Taglöhnerin spinnt, aber ihre Seelen taglöhnern nicht."

Die deutsche Jugendwehr als Notwehr deutschen Volkstums.

Von Max Philipp.

Der Bericht über einen Vortrag, in dem ich kürzlich das vorliegende Thema behandelte, hat die Schriftleitung dieser Zeitschrift veranlaßt, an mich die Aufforderung zu richten, an dieser Stelle das in dem Vortrag verwertete Material einem breiten Leserkreis zugängig zu machen. Mit besonderer Freude komme ich diesem Wunsche nach, denn es läßt sich heute nicht mehr verkennen, von welch weittragender Bedeutung auch in pädagogischer Hinsicht und für jeden Pädagogen die Einrichtung der mobilen Jugendkompagnien in Deutschland ist und sein wird. Jeder, der mit mir in der Arbeit militärischer Jugendvorbereitung steht, wird auf das immer stärker hervortretende verständnisvolle und tätige Mitarbeiten der Pädagogen vom Fach entscheidenden Wert legen. Wir brauchen solche Mitarbeit wie das liebe Brot. Die Frage der Wehrhaftmachung der deutschen männlichen Jugend wird auch über diesen Krieg hinaus nicht mehr zum Stillstand kommen. Sie leitet das Problem deutscher Jugendpflege in neue Bahnen und wird eine Vielen noch ungeahnte Bedeutung im gesamten Volksleben einnehmen müssen. Das uns umgebende Ausland hat in den letzten Jahrzehnten geradezu ungeheuerliche Anstrengungen gemacht, um die Jugend militärisch auszubilden. Wir können es nicht leugnen, daß wir Deutschen — wenigstens soweit wir amtlich und verantwortlich damit nicht beschäftigt waren — uns nicht hinreichend um diese planmäßige und großzügige Erziehung der ausländischen Jugend zum Waffenhandwerk gekümmert haben. Nicht die gewaltigen militärischen Rüstungen unserer Feinde, nicht die unheimliche Ausdehnung des Spionagewesens beleuchteten so scharf die schwälende Kriegsgefahr als gerade diese emsige Arbeit für den unerschöpflichen Brunnen eines gut ausgebildeten militärischen Nachwuchses. Eindringlich genug hat freilich v. d. Goltz in seiner Schrift „Jungdeutschland, ein Beitrag zur Frage der Jugendpflege, Berlin, Verlag Gebrüder Paetel" auf diesen Vorsprung unserer heutigen Feinde vor uns hingewiesen. Auf seinen Einfluß hin entstanden dann endlich bei uns in letzter Stunde vor dem Krieg in dem Jungdeutschlandbund und dem bayrischen Wehrkraftverein Vereinigungen zum Zweck militärischer Jugendausbildung. So Tüchtiges sie geleistet haben, sie vermochten nicht das ganze Volk zur Erkenntnis der Wichtigkeit der Frage aufzurütteln. Heute steht fast die ganze Welt gegen den deutschen „Militarismus" im Felde. Und doch sah dies „militaristische" Deutschland gerade in dem militärischen Einschlag eine Gefahr für die Jugendpflege. Ja, ein so einflußreicher Mann wie Avenarius in seinem Kunstwart kam auf den seltsamen



Gedanken, jene für die Wehrhaftmachung der Jugend eintretenden vaterländischen Neuschöpfungen seien politischer Natur und machten es nicht anders als die sozialdemokratischen Jugendausschüsse; nur daß sie für die Begriffe Zukunftsstaat, Völkerverbrüderung, Republik usw. diejenigen von Kapitalismus, Dynastie und Monarchie einsetzten. Und so blieb es im wesentlichen dabei, daß die deutsche Jugendpflege, sofern sie nicht in politischen und konfessionellen Bahnen sich bewegte und der körperlichen Ertüchtigung der Jugend sich zuwandte, mehr oder minder alle militärischen Einflüsse von sich fernhielt und einer romantischen Richtung huldigte (Pfadfinder, Wandervogel usw.).

Stellen wir dem gegenüber die Entwickelung der Jugendpflege im Ausland, so ergibt sich folgendes Bild[1]):

In Frankreich rief schon vor 33 Jahren der Kriegsminister Billot Gesellschaften zur Wehrhaftmachung der Jugend ins Leben, für die der Staat sofort eine Million Franken und die Stadt Paris 100000 Franken zur Verfügung stellten. Zunächst handelte es sich dabei neben einer Nachahmung des Militärdienstes darum, den Rachegedanken gegen Deutschland in der französischen Jugend wachzuhalten und stets aufs neue zu schüren. Erst die Einführung des militärischen Befähigungszeugnisses, des brevet d'aptitude, wies der militärischen Jugenderziehung neue Bahnen und machte sie zu einem wichtigen Teil der militärischen Rüstung in Frankreich. Für dies militärische Befähigungszeugnis, auf das unten noch näher einzugehen sein wird, bereiten heute vor allem drei große Gruppen von Vereinigungen die französische männliche Jugend vor — sämtlich unter straffer staatlicher Kontrolle. Zunächst die Turnvereine, von denen es 1100 mit über 300 000 Mitgliedern gibt. Wenn sie auch in der Organisation unseren Turnvereinen ähnlich sind, so unterscheiden sie sich von ihnen doch wesentlich durch scharfe Einstellung auf die militärische Vorbereitungstätigkeit. Auch der Turnunterricht an den Schulen ist als Vorbereitung für den Kriegsdienst eingerichtet und untersteht militärischer Aufsicht. Zur Durchführung dieser Aufgabe bildete sich eine aus Offizieren, Turnern und Parlamentariern bestehende Körperschaft, aus deren Vorschlägen an die Regierung gerade den Pädagogen die folgenden interessieren mögen: An den Volksschulen hat täglich eine Turnstunde stattzufinden. Ein aus Offizieren zusammengesetzter Ausschuß hat strenge darüber zu wachen, daß kein Junge ohne Not vom Turnen oder einzelnen Turnübungen befreit wird. Eine Beschränkung der körperlichen Ausbildung darf niemals zugunsten des geistigen Unterrichts erfolgen, eher ist die Einschränkung der geistigen Ausbildung zugunsten der körperlichen zu empfehlen. Alljährlich werden 240 Lehrer für Militärturnanstalten abkommandiert.

Neben den Turnvereinen wirken die Schießgesellschaften, die, seitdem 1907 ein Ministerialerlaß die Gründung von Schulschießvereinen empfahl, große Bedeutung erlangt haben. Es gibt 3000 Volksschul-Schießvereine, mehrere hundert an den höheren Schulen und außerdem 2000 andere Jugendschieß-

[1]) Das im folgenden benutzte Material ist im wesentlichen den beiden Schriften entnommen: Graf von Bothmer, „Jugend und Wehrkraft", Sammlung Kupferschmied, München, geheftet 1,40 M.; Gotthard Erich, „Zum Problem der Jugendpflege in Deutschland und im Ausland", Leipzig, Verlag der Dürrschen Buchhandlung, geheftet 1,50 M., gebunden 2 M.



vereine mit über 300 000 Mitgliedern. Die Jüngsten schießen mit dem carabine français, einer Art Flobertstutzen, alle anderen Jahrgänge mit dem Infanterie-Lebelgewehr Modell 1886/93. An den Lehrerbildungsanstalten werden für Lehrer Schießkurse abgehalten. Diejenigen Lehrer, welche Schulschießvereine gründen, werden von 1—2 Reserveübungen befreit und haben Anwartschaft auf die silberne Medaille, mit deren Verleihung eine Jahresrente von 100 Franken verbunden ist.

Den eigentlichen Vorbereitungsdienst für das Heer verrichtet aber erst die dritte Gruppe der französischen Jugendvereinigungen, die Vorbereitungsgesellschaften. Sie sind unseren heutigen Jugendkompagnien recht ähnlich. Zu den bei uns gepflegten Übungen kommt aber das Schießen mit der Kriegswaffe hinzu. Ausbildung im Felddienst, Kartenlesen, Lagerarbeiten ist nur für diejenigen nötig, die das brevet d'aptitude erreichen wollen. Aus dem Plan der Vorbereitungsgesellschaften mögen noch folgende Sätze angeführt sein:

„Im allgemeinen wird man nur einmal in der Woche tüchtig arbeiten können, und zwar Sonntags. Doch wird es vielen jungen Leuten möglich sein, zweimal, zu besonders günstigen Zeiten sogar dreimal wöchentlich zu kommen, wenn sie ihre freie Zeit, besonders den Abend, dazu benutzen. Die lehrhafte Ausbildung und ein Teil des Turnens kann fast das ganze Jahr hindurch fortgesetzt werden. Anders die Dienstausbildung, bei der wohl des Winters wegen nur 7—8 Monate in Betracht kommen. Eine Zusammenkunft soll, die Märsche ausgenommen, nicht länger als 2 Stunden dauern und mit den verschiedenen Übungen drei- bis viermal gewechselt werden. Diese Zusammenkünfte sollen einen freundschaftlichen, ja nicht strengen oder nur belehrenden Charakter haben. Am meisten empfiehlt sich eine Teilung, die eine Hälfte dem Unterricht, die andere der Erholung und Kurzweil gewidmet mit Musik, Gesang, Chören, Gedichtvorträgen, Theateraufführungen, Spielen. In die guten Monate fällt der Reitunterricht für solche, die bei berittenen Truppen eintreten wollen.

Es gibt schließlich noch eine Erziehung, die ständig dauern muß und deren heilsame Wirkungen während des ganzen Jahres fühlbar sein sollen: die Erziehung zur Zucht, zur Kameradschaft, zur Aufopferung, zum Mut, zur Selbstbeherrschung und zur Vaterlandsliebe. Was die jungen Leute sich aber in ganz besonderem Maße zu eigen machen sollen, ist die Achtung vor der gesetzmäßigen Macht, den Vorgesetzten, ferner freiwillige, der eigenen Überzeugung entspringende Annahme der Zucht, zunächst der Zucht in der bürgerlichen Gesellschaft, dann in der militärischen."

Die „französische Gesellschaft für Vorbereitung zum Militärdienst" ist heute in einem dichten Netz von Vereinigungen über das ganze Land verbreitet. Sie erfreut sich stärkster Förderung durch die Regierung und die Militärbehörden. Bezeichnend ist z. B. folgende Stelle aus einer Ansprache, die der aus dem Sozialismus hervorgegangene Kriegsminister Millerand am 27. Oktober 1912 beim Jahresfest der Vorbereitungsgesellschaft hielt: „Auf meiner kürzlich ausgeführten Besichtigungsreise rühmte mir in einer Garnison des Nordens der General, der mir die Truppen vorstellte — größtenteils junge Rekruten —, die großen Vorteile, welche von diesen bereits in bezug auf die militärische Erziehung gemacht worden seien. Dieses große Lob bezieht sich auf Ihre Gesellschaft. Es ist die gerechte Belohnung für Ihre Anstrengungen und die Hingabe, mit welcher



Sie die jungen Leute zum Militärdienst vorbereitet haben. . . . . Wenn es notwendig wäre, Ihrer Gesellschaft eine Devise, Ihren Bataillonen ein Wort der Sammlung zu geben, hier ein solches, wie ich es Ihnen vorschlage: Frankreich über alles!" Vor wenigen Tagen am 21. Februar 1915 nahm der Unterrichtsminister Sarraut die Parade über die Pariser Teilnehmer am Kurs der militärischen Vorbereitungsgesellschaft für die Schülerjahrgänge 1916/17 ab. Dabei hielt der Minister eine Ansprache, in der er Frankreichs unbesiegbare Kraft und seine Unvergänglichkeit feierte und die Jünglinge auf die Anstrengungen hinwies, die sie als Soldaten ertragen müßten. Er sei überzeugt, keiner von ihnen werde zögern, bald sein Blut für Frankreich hinzugeben.

Außer den genannten drei großen Gruppen von Vereinigungen beschäftigen sich zahlreiche andere offiziell und nicht offiziell genehmigte Gesellschaften mit der Vorbereitung der französischen Jugend zum Heeresdienst. Über sie fehlen genaue Angaben. Vorbildlich war vielfach die am 27. Oktober 1911 in Paris gegründete Liga der nationalen Erziehung. Ihre Einrichtungen sind in manchem von den englischen Boy Scouts übernommen. Der in die Liga aufgenommene Jüngling hat nach seinen Leistungen eine ganze Stufenleiter von Prüfungen durchzumachen. Nach einer Aufnahmeprüfung wird er „Eclaireur". Von hier aus kann er durch Prüfungen zum „Eclaireur" der zweiten Klasse und dann der ersten Klasse aufsteigen. Mit 15 Jahren kann er das Zeugnis eines „débrouillard" erwerben. Von 280 erreichbaren Punkten müssen mindestens 120 erlangt werden, Null Punkte auf einem Gebiet schließen vom Bestehen der Prüfung aus. Von den „Prüfungsgegenständen" seien hervorgehoben:

100 m und 1000 m Lauf, Sprung über eine 1,45 m hohe Hecke und einen 3 m breiten Graben, Tiefsprung von 2 m, alles im Straßenanzug.

Klettern an einer 4—5 m hohen Wand mit Hilfe des Seils.

100 m Schwimmen, 5 Minuten Rückenschwimmen, Tauchen.

Schießen: je 6 Schuß stehend, knieend, liegend, zwei Probeschüsse.

20 km-Marsch in kürzester Zeit, Beurteilung der Verfassung bei Ankunft am Ziel.

Reiten in jeder Gangart, Aufzäumen und Satteln des Pferdes.

Rudern 200 m im Einser, Ein- und Aussteigen in das vom Ufer entfernte Boot mit Hilfe eines Kahnes.

Radfahren: Zusammensetzen eines Rades, an dem Lenkstange und ein Rad fehlen; Seitaufstiege, plötzliche Wendung, Bremsen durch Pedalgegendruck, Führen einer zweiten Maschine.

Bei allen bisher genannten Vereinigungen ist der militärische Einschlag sehr bedeutend. Sie unterstehen sämtlich dem Subdivisionsgeneral des Bezirks. Viele aktive Offiziere sind ihnen zugeteilt. Munition, Scheiben und alles Schießmaterial stellt das Militär, ebenso Mannschaften und Unteroffiziere als „Abrichter". Für die Führer sind Ordensauszeichnungen und Beförderung zum Reserveoffizier vorgesehen.

Dazu kommt als sehr erhebliches staatliches Förderungsmittel die schon erwähnte Einrichtung des brevet d'aptitude, durch welche die genannten Gesellschaften nicht nur ein ausgesprochen staatliches Gepräge erhalten, sondern auch auf die Jugend Frankreichs einen moralischen Zwang ausüben, der nicht gering veranschlagt werden darf. Auch ein einheitlicher Arbeitsplan bei allen



Gesellschaften wird dadurch erreicht, da sie ausnahmslos alle auf dies Zeugnis hinarbeiten. Die Prüfungskörperschaft, in der neben Offizieren und staatlichen Delegierten auch solche der Vorbereitungsgesellschaften sitzen, tagt vom 1—31. Juli. Die Bedingungen für die Infanterie sind die folgenden:

1. Zwei Märsche von je 24 km, der zweite 24 Stunden nach dem ersten, auszuführen ohne Waffe und Gepäck, in weniger als 6 Stunden.

2. Schießen, je 6 Schuß stehend, knieend, liegend, zwei Probeschüsse.

3. Turnen: Freiübungen nach Turnvorschrift, Schnelligkeitslauf 60 m in 11 Sekunden; Dauerlauf 2 km in 10 Minuten; Weitsprung mit Anlauf 3,5 m, Hochsprung mit Anlauf 1 m; Klimmen am Doppeltau 5 m aus sitzender Stellung; Recküburg.

4. Kartenlesen, Beurteilen einer Wegstrecke, Geländebeschreibung, gebräuchliche Kartenzeichen.

5. Grundbegriffe der Gesundheitslehre und Körperpflege.

Das brevet d'aptitude gewährt folgende Berechtigung:

1. Ohne weiteres Ernennung zum Unteroffizier-Anwärter;
2. Wahl der Waffe und des Truppenteils;
3. Begünstigung bei der Kapitulation;
4. Bevorzugung bei Ernennung zum Gefreiten und Unteroffizier;
5. Verwendung zu besonderem Dienst (Radfahrer, Musiker, Meldedienst).

Die Bedeutung des brevet d'aptitude für die militärische Jugenderziehung in Frankreich wird durch die Tatsache beleuchtet, daß allein die Gruppe der Vorbereitungsgesellschaften in noch nicht 2½ Jahren 2600 Inhaber des brevet gestellt hat.

In Rußland gaben die alten Knabenkompagnien Peters des Großen den historischen Hintergrund für die heute dort gepflegte umfangreiche Jugendwehrarbeit. Seit 1910 setzte in dieser Richtung eine großzügige und planmäßige Tätigkeit ein, wie man heute mit Sicherheit annehmen kann, infolge eines englischen Druckes. Man übertrug die englischen Boy-Scouts ins rein Militärische, schuf sogar Offizierstellen für die Jugendwehr. Die „Patjäschnije" bilden in 820 Kompagnien eingeteilte Regimenter, sind uniformiert und mit Holzgewehr und Bajonett ausgerüstet. Sie nehmen an allen Paraden und großen Militärübungen teil und sind wiederholt dem Zaren und seinen Generalen bei Besichtigungen großen Stils vorgeführt worden. Alle militärischen Einrichtungen, Exerzierhäuser, Reitbahnen, auch Militärmusik werden ihnen zur Verfügung gestellt. Neben militärischen Exerzier- und Geländeübungen werden Massenfreiübungen, Singstunden und Spiele abgehalten.

Auch in Japan nimmt die militärische Jugenderziehung eine hervorragende Stellung im Volks- und Staatsleben ein. Alle Volksschulen haben Waffen und Schulfahne. Viermal in der Woche wird geturnt. Außerdem finden Exerzierstunden (Einzel-, Gruppen- und Kompagnieexerzieren) und Schießstunden statt, in denen die Schüler mit Mausergewehren schießen. Die von ihren Lehrern geführten Volksschulklassen werden zu kleineren militärischen Übungen auf den Kasernenhöfen und Exerzierplätzen zugezogen, nehmen auch an den Manövern und größeren Schießübungen, ja an sehr unbequemen Winterübungen teil. Offiziere werden als Führer und Leiter zur Verfügung gestellt. Die militärische Vorarbeit der höheren Schulen Japans ist ebenfalls durchaus ernst zu nehmen.

Sie besitzen Waffen und Uniformen, haben wöchentlich 4 Turnstunden, davon zwei für militärisches Turnen, außerdem wöchentlich 3 Exerzier- und Schießstunden, jährlich ferner einen ganzen Schießtag. Ein- bis zweimal im Monat nehmen sie an militärischen Übungen teil.

Auf die schulentlassene Jugend wirken zwei große Vereine mit Millionen von Mitgliedern zu Zwecken der Vorbereitung für den Heeresdienst ein.

Graf v. Bothmer gibt in seiner Schrift „Jugend und Wehrkraft" einem Offizier das Wort, der lange Jahre in Japan war. Aus diesem Bericht sei folgende Stelle hervorgehoben: „Man ist sich klar darüber, daß die Blüte hingebender, vaterlandstreuer Soldatentugend ihre Wurzeln in der Schule hat, und daß man sie auch dort pflegen muß; ein Heer mit zweijähriger Dienstzeit kann sie erhalten, hat aber nicht Zeit, sie erst aus dem Samen zu ziehen."

Wir kommen nun zu England. Hier nimmt die militärische Jugendvorbereitung einen besonders großen Umfang an. Dem Kriegsministerium sind eine große Zahl von Kadetten- und Schützenbataillonen unterstellt. Viele Tausende junger Engländer sind in diesen Kadettenbataillonen vereinigt, deren jüngste Schöpfung die Imperial Cadets der City of London sich aus den Lord Robertsboys und einem Schießklub für Jungen entwickelt hat und viel Nachahmung fand.

Von weit umfassenderer Bedeutung für die militärische Vorbereitung der englischen Jugend wurde die Boy-Scout-Bewegung. Sie ist bekanntlich geknüpft an den Namen des Generals Baden Powell und verdankt dem Burenkrieg ihre Entstehung. Der damalige Oberstleutnant Baden Powell war 1899 Kommandant der von den Buren belagerten Stadt Mafeking. Die Garnison war nur klein. Kriegsfreiwillige und waffenfähige Bürger wurden aufgeboten. Als ihre Schar aber durch Verluste zusammenschmolz, mußte neuer Ersatz geschaffen werden. Baden Powell hub nunmehr alle älteren Knaben Mafekings aus — 300 an der Zahl —, ließ sie einkleiden und militärisch ausbilden. Sie fanden bald im Meldedienst, als radfahrende Postboten und zum Besetzen von Beobachtungsposten Verwendung, standen unter Leitung eines Feldwebels — eines Jungen Namens Goodyear —, sollen sich gut bewährt und ihre Kriegsdenkmünzen sich redlich verdient haben.

Nach Beendigung des Burenkrieges übertrug Baden Powell vermittels einer geradezu bewunderungswürdigen Werbe- und Organisationstätigkeit die Einrichtung der Boy-Scout nach England selbst. Aus den Werbeschriften Baden Powells sei folgendes mitgeteilt: „Eine mächtige und aufblühende Nation muß gut diszipliniert sein. Ihr erzielt aber nur dann diese Tugend bei den Massen, wenn schon der Einzelne darin geübt wurde. Unter Disziplin verstehe ich willigen Gehorsam gegenüber den Vorgesetzten und anderen Forderungen der Pflicht. Nicht durch Gewaltmaßregeln wird dies Ziel erreicht, sondern durch Aufmunterung, durch Erziehung der Knaben zur Selbstzucht und durch Beschränkung des persönlichen Vergnügens zugunsten anderer. Nicht durch Strafe für eine schlechte Angewohnheit des Knaben wird Disziplin erreicht, sondern durch systematische Ablenkung; diese muß so lange versucht werden, bis der Knabe die alte Gewohnheit vergessen und damit auch abgestreift hat.

Der Name „Scouting" will nicht militärisch gedeutet sein; es bestand niemals die Absicht, die Knaben zu Soldaten zu machen oder zur Blutdürstigkeit zu erziehen, dagegen soll den Knaben begreiflich gemacht werden, daß auch



der Bürger sich wappnen und sein Leben teuer verkaufen muß, wenn es sich um die Verteidigung des Vaterlandes handelt. Ich bin bisher noch keinem Menschen begegnet, der ein sogenannter Antimilitarist geblieben wäre, sobald er einmal in einem zivilisierten Land selbst einen Krieg mitgemacht hat. Derjenige, der alle Schrecken des Krieges am eigenen Leibe erlebt hat, der wird niemals zugeben, daß die Verteidigung seines Vaterlandes vernachlässigt und dieses dadurch dem Feinde preisgegeben wird."

Man hat in Deutschland bei der Beurteilung der englischen Boy-Scout-Bewegung viel zu hohen Wert auf den seltsam romantischen und ritterlichen Einschlag gelegt, der im Scout-Gelöbnis und Scout-Gebot zum Ausdruck kommt. Man übersah darüber die sehr reale Seite der Bewegung als einer ausgesprochenen Vorschule für den Kriegsdienst. Nachdenkliche Leute haben schon lange vor dem Krieg auf das Auffällige der in England betriebenen ganz gewaltigen Agitation für die Sache der Boy-Scout und ihre ungeheuren Erfolge hingewiesen und stark bezweifelt, daß das alles nur den Zweck körperlicher Ertüchtigung der englischen Jugend haben sollte, einer Jugend, die infolge sportlicher Betätigung gewiß körperlich ohnehin der Jugend keines anderen Landes nachstand. Heute wissen wir alle, daß Baden Powells Boy Scout-Bewegung einen Teil der planmäßigen, langjährigen Rüstungen Englands gegen unser Volk darstellt, und es gewinnt in diesem Zusammenhang an Interesse, daß Baden Powell sich in einer jüngst erschienenen Schrift ausdrücklich rühmt, persönlich in Deutschland als Spion tätig gewesen zu sein.

Baden Powell hat vor nicht langer Zeit bei einem Vortrage in einer Versammlung unter Vorsitz Haldanes erklärt, er wünsche ein Zusammenwirken der Boy-Scout mit den Cadets der Art, daß jeder Junge bis etwa 16 Jahren im Geist der Scout erzogen würde und dann ein Kadett werde, um die Vorschule für den Dienst im Territorialheer zu genießen.

Ein großer Teil des gebildeten Englands, allen voran der Landadel und die jungen Geistlichen, beteiligt sich tätig an der Scout-Bewegung. Von welcher Bedeutung sie für England ist, erhellt daraus, daß der Jahresbericht des Scout-Hauptquartiers für 1910 Einnahmen von rund 225 000 Mk. aufweist, die ausnahmslos aus Schenkungen herrühren. Schon 1908 gab es in England mehrere hunderttausende Boy-Scouts. Die Mitgliederzahl ist inzwischen noch erheblich angewachsen.

Auch sonst im Ausland spielt die Frage der militärischen Jugendvorbildung eine viel größere Rolle als im „militärischen" Deutschland. Es ist nicht uninteressant, z. B. die Verhältnisse in Italien und der Schweiz noch kurz zu beleuchten.

In Italien gibt es für die militärische Jugendvorbildung eine besondere Behörde, den dem Kriegsministerium angegliederten „Zentralausschuß für nationales Schießwesen und körperliche Ausbildung". In ihm sind seit 1906 die auf Wehrhaftmachung der italienischen Jugend gerichteten Bestrebungen vereinigt.

In einer Reihe italienischer Städte sind Schüler- und Studentenbataillone ins Leben gerufen, für die namentlich das von Spezia vorbildlich geworden ist.

Bedeutungsvoller für die militärische Vorbereitung der Jugend ist das staatlich organisierte „nationale Schießwesen" „Tira a segno nazionale".

Es bezweckt neben der Einwirkung auf den ehemaligen Soldaten vor allem die Heranbildung der Jugend zum Heeresdienst durch Unterricht im Schießen und Exerzieren. Die Schulabteilungen des nationalen Schießwesens umfassen alle Schüler öffentlicher Lehranstalten vom vollendeten 16. Lebensjahr an. Angestrebt wird die Herabsetzung der Altersgrenze auf das 14. Lebensjahr. Sehr wichtig ist, daß der Erwerb des Einjährig-Freiwilligenzeugnisses von der Teilnahme an den Übungen des nationalen Schießwesens abhängig ist.

Neben dieser Einrichtung arbeitet neuerdings eine neue kräftig sich entwickelnde Organisation an der militärischen Vorbereitung der Jugend Italiens, „die freiwilligen Rad- und Automobilfahrer". Offiziere wiesen um das Jahr 1897 darauf hin, daß Italien bei seinen langausgedehnten Küsten den Küstenschutz nicht allein durch das stehende Heer bewältigen könne, dazu vielmehr eine freiwillige Bürgertruppe ins Leben gerufen werden müsse. Damals schuf gerade Italien als erster der europäischen Staaten sich eine eigene militärische Radfahrwaffe, die Bersaglieri-Radfahrer-Kompagnien. Die beiden größten Sportvereinigungen Italiens, der Mailänder „Touring Klub" und der „Audax" in Rom nahmen jene Anregung aus Offizierskreisen auf und gründeten eine ergänzende freiwillige Radfahrertruppe. Der „Automobil-Klub" schloß sich ihnen an. Die Regierung nahm freudig die angebotene Hilfe entgegen. Die Vorsitzenden der genannten drei Vereine erhielten Sitz im staatlichen „Zentralausschuß". Die „freiwilligen Rad- und Automobilfahrer" wurden mit zahlreichen Vorrechten und Vergünstigungen für Krieg und Frieden ausgestattet. An ihre Spitze wurde ein aktiver General gestellt. Seit 1904 sind größere Übungen der Landesverbände eingeführt, zu denen Truppen gestellt werden. Zu den Herbstmanövern wird das Freiwilligenkorps herangezogen. Aktive Offiziere und Unteroffiziere werden als Lehrer den Provinzial- und Ortsabteilungen zur Verfügung gestellt. Die Übungen finden alle 14 Tage an einem Sonntag statt. Diese freiwillige Radfahr- und Automobiltruppe erfreut sich bei dem jungen Nachwuchs Italiens außerordentlicher Beliebtheit. Es ist in der Tat gelungen, so einen vollwertigen Küstenschutz neben dem Heer heranzuziehen.

In Italien sieht man in einer ausgedehnten militärischen Jugenderziehung die notwendige Ergänzung der unlängst auf 2 Jahre verkürzten Militärdienstzeit.

Der Eintritt in die Schulabteilungen des nationalen Schießwesens ist gesetzlich geregelt. Die Teilnehmer, die das Zeugnis regelmäßigen Besuchs und erworbener Fähigkeiten erlangt haben, rücken schon nach dreimonatiger Dienstzeit im stehenden Heer ohne weiteres in das Vorgesetztenverhältnis ein.

In der Schweiz ist das gesamte Heerwesen auf das frühe Einsetzen militärischer Jugenderziehung aufgebaut. Von jeher wird auf die gründliche körperliche und Schießausbildung der Schweizer Jugend kräftig hingearbeitet, die jüngeren Schüler üben mit der Armbrust, alle älteren mit der Militärwaffe. Vom 18. Lebensjahr an übernehmen die schweizerischen Schützenvereine, die bekanntlich einen Teil der Heeresorganisation bilden, die Schießausbildung. Im Gegensatz zu unserer Einjährig-Freiwilligenprüfung, die für den Erwerb militärischer Berechtigung nur den Nachweis geistiger Fähigkeiten verlangt, fordert die eine ganz ähnliche Berechtigung verleihende „Rekrutenprüfung" in der Schweiz auch den Nachweis körperlicher Tüchtigkeit. Sie erstreckt sich auch auf die

Leistungen im Turnen. Mit Note 1 im Turnen wird bewertet: 3,5 m Weitsprung, 8mal links und rechts Heben von 17 Kilo und Schnellauf auf 80 m.

Die amtlich „Kadettenkorps“ bezeichnete Schweizer Jugendwehr ist dem Heer angegliedert und bildet einen Teil der Kriegsreserve. Ihre Ausbildung geschieht durch aktive Offiziere und Unteroffiziere. Das Eintrittsalter ist auf das 12. Lebensjahr festgelegt. Der Eintritt ist für Volksschüler wahlfrei, für Angehörige höherer Schulen vorgeschrieben. Die Jugendwehr ist uniformiert mit Mütze, blauer Hose, Militärbluse, Leibgurt, Patronentasche und Gewehr. Die Übungen bestehen in Gewehrturnen, Hindernisnehmen, Exerzieren (Soldaten-, Zug-, Kompagnieschule), Schießen, 2—5stündigen Märschen, 4—10 Unterweisungsstunden in der Woche und jährlich einem zweitägigen Ausmarsch.

So also sieht die militärische Vorbereitung der Jugend bei unseren heutigen Feinden und in der Schweiz aus. Diese militärische Durchbildung genossen alle die, welche heute gegen unsere Söhne und Brüder als Soldaten im Felde stehen. Während des Krieges arbeitet der gewaltige militärische Vorbereitungsapparat unserer Feinde natürlich weiter für diejenigen Jahrgänge, die noch nicht eingezogen sind, auf die man aber noch zurückgreifen will und zum Teil schon zurückgegriffen hat.

Wir müssen demgegenüber eine Jugend hinaussenden, die nach kurzer, zum Teil nur wenige Wochen dauernder Militärausbildung vor den Feind kommt, ohne durch die Schule solcher langen militärischen Jugendvorbereitung gegangen zu sein. Gewiß stehen die meisten von ihnen den Gegnern an körperlicher Gewandtheit nicht nach. Turnerische und sportliche Betätigung ist in der deutschen Jugend aller Stände im letzten Jahrzehnt viel gepflegt worden. Insbesondere hat die starke sportliche Richtung in der Studentenschaft und dem jungen Nachwuchs des Kaufmannsstandes jetzt ihre Früchte getragen. Auch die turnerischen Leistungen in den Schulen und in der deutschen Turnerschaft sind gewiß nicht zu unterschätzen. Mancher deutsche Soldat wird heute im Felde auch dankbar anerkennen, was er in der Arbeit des Jungdeutschlandbundes und des bayrischen Wehrkraftvereins gelernt hat. Aber der Mangel einer einheitlichen militärischen Vorbildung der deutschen Jugend macht sich doch sehr fühlbar in diesem Krieg. Nicht gilt es, daran zu denken, was etwa versäumt ist. Heute leben wir alle nur dem Tage, nicht der Vergangenheit. Aus dem Gebot der Stunde erwuchs endlich auch uns Deutschen in diesen Zeiten der Not die Einrichtung militärischer Jugendvorbereitung. Am 16. August 1914 erschien der gemeinsame Erlaß der drei Ministerien des Krieges, des Kultus und des Innern, durch den für die Dauer des mobilen Zustands die mobilen Jugendwehren aufgestellt sind. Am 19. August folgte der Erlaß des Kriegsministers mit den Einzelbestimmungen und den trefflichen „Richtlinien“, die in dieser Zeitschrift bereits mitgeteilt und gewürdigt sind (Heft 9/10 Jahrg. 15 S. 510).

Die mobilen Jugendkompagnien werden auch über diesen großen Krieg hinaus die Grundlage bilden für die künftige militärische Vorbereitungstätigkeit in Deutschland. Es ist daher am Platz, sich näher mit ihrer Organisation zu befassen. Den einzelnen Generalkommandos wurde die Regelung überlassen.



Für jeden Korpsbezirk ist ein „Oberleiter" ernannt und verschiedene Bezirksleiter, nicht mehr feldtüchtige Offiziere. Im übrigen hat man abgewartet, ob und welche Persönlichkeiten sich als freiwillige Führer meldeten. Die Hoffnung, daß geeignete Führer sich melden würden, hat meist wohl nicht getrogen. Unter der Leitung ehemaliger Militärs, die mangels Felddiensttauglichkeit oder wegen Unabkömmlichkeit nicht ins Feld ziehen konnten, und mit tätiger Mithilfe der Berufspädagogen gingen die Jugendabteilungen frisch ans Werk und haben schon heute manchen gut durchgebildeten Jungmann an das Feldheer abgegeben.[1])

Für den Bezirk des neunten Korps erließ die Oberleitung unter dem 8. September 1914 eine „Anweisung für die Aufstellung und Ausbildung der Jugendabteilungen", die in einigen Punkten durch einen Erlaß vom 30. Januar 1915 abgeändert ist.

---

1) Von erheblichem Interesse ist es, daß Friedrich Engels, der bekannte sozialdemokratische Parteiführer und Schriftsteller, schon vor Jahrzehnten auf die hohe Bedeutung einer militärischen Jugenderziehung in Deutschland hingewiesen hat. Ernst Drahn bringt darüber im „Hamburger Echo" am 14. März 1915 wichtige Belege, aus denen wir folgendes entnehmen:

„Schon 1865 sagt Friedrich Engels in „Militarismus, Miliz und Sozialdemokratie":

„.... Endlich ist als ein Aequivalent der verkürzten Dienstzeit — und als das wesentlichste — anzusehen eine bessere körperliche Erziehung der Jugend. ... Man setze in jeden Kreis mindestens einen ausgedienten Unteroffizier hin, der sich zum Turnlehrer qualifiziert, und gebe ihm die Leitung des Unterrichts im Turnen; man sorge dafür, daß mit der Zeit der Schuljugend das Marschieren in Reih und Glied, die Bewegung eines Zuges und einer Kompagnie, die Vertrautheit mit den betreffenden Kommandos beigebracht werde. In sechs bis acht Jahren wird man reichlich dafür bezahlt werden und — mehr und stärkere Rekruten haben. . . ."

Ende 1893 fordert Engels in: „Kann Europa abrüsten?" „Daß daß Schwergewicht der militärischen Ausbildung in die Jugenderziehung zu legen ist.... Daß der Schuljugend aller Klassen das Frei- und Gerüstturnen systematisch und gründlich beigebracht werde, solange die Glieder noch elastisch und gelenk sind, statt daß man wie jetzt die zwanzigjährigen Burschen im Schweiß ihres Angesichts vergebens abrackert, um die steif gewordenen Knochen, Muskeln und Bänder wieder locker und gefügig zu machen.... Gehört denn ein für den amtlichen Horizont unerreichbarer Grad von Einsicht dazu, daß man dreimal bessere Soldaten erhält, wenn man dieser Verkrüppelung in Volksschule und Fortbildungsschule rechtzeitig vorbeugt?

Das ist aber nur der Anfang. Den Jungen kann auf der Schule die Bildung und Bewegung militärisch geschlossener Trupps mit Leichtigkeit gelehrt werden..... Die Bewegungen im Zug und in der Kompagnie lassen sich in jeder Schule einüben.... Die Fühlung und Richtung im Frontmarsch und Schwenken ... werden von Schuljungen spielend erlernt, sobald das Exerzieren systematisch mit ihnen betrieben wird. Wird ein guter Teil des Sommers zu Märschen und Übungen im Terrain verwendet, so wird Körper und Geist der Jungen nicht weniger dabei gewinnen als der Militärfiskus .... Daß solche militärische Spaziergänge sich ganz besonders dazu eignen, Aufgaben des Felddienstes von Schülern lösen zu lassen, und daß dies in hohem Grade geeignet ist, die Intelligenz der Schüler zu entwickeln und sie zu befähigen, eine speziell militärische Ausbildung in relativ kurzer Zeit sich anzueignen, dafür hat mein alter Freund Beust, selbst ehemaliger preußischer Offizier, in seiner Schule in Zürich den praktischen Beweis geliefert.....

.... Schulmeister (sollen die ausgedienten Unteroffiziere) werden.... Turnen und Exerzieren sollen sie lehren....



Der Eintritt steht allen Jugendlichen vom 16. Lebensjahr an offen. Jugendliche, die das 16. Lebensjahr noch nicht vollendet haben, sind nur bei besonders kräftiger körperlicher Entwickelung aufzunehmen. Vor der Einstellung werden sie ärztlich untersucht und führen nach der Einstellung die Dienstbezeichnung „Jungmann“, werden auch in eine Stammrolle eingetragen. Als Abzeichen trägt der Jungmann am linken Oberarm eine 10 cm breite Armbinde in den Landesfarben. Im übrigen ist keine einheitliche Tracht vorgeschrieben, doch ist sie gestattet, sofern sie mit der Uniform des Heeres nichts gemein hat. Jugendabteilungen bis zu 70 Mann werden als „Züge“, darüber hinaus als „Kompagnieen“ bezeichnet. Musik und Spielleute sind erwünscht, doch darf ihre Ausbildung nicht zur Beeinträchtigung der militärischen Vorbildung der Betreffenden führen. „Die Zucht ist durch Weckung und Förderung des Ehrgefühls und des Diensteifers mit allen Mitteln des pädagogischen Taktes aufrecht zu erhalten. Im Fall ungehörigen Benehmens erscheinen Vermahnungen unter vier Augen oder vor versammelter Jungmannschaft und, wenn nötig, Entfernung aus der Jugendkompagnie als die einzig möglichen Strafen.“

Mittel für die Bedürfnisse der Jugendabteilungen werden von Staatswegen nicht zur Verfügung gestellt. Die Aufbringung der Mittel bleibt den einzelnen Leitern überlassen.

Vergleichen wir diese Organisation mit den Organisationen, die das Ausland geschaffen hat, so ist die Zurückhaltung, die sich die Staatsbehörde bei uns trotz der Not der Zeit gegenüber den Behörden des Auslands auferlegt, auffällig. Einige Punkte mögen im einzelnen hervorgehoben werden:

1. Die *Wahlfreiheit* der Beteiligung an der militärischen Vorbereitungstätigkeit. Es wird keinerlei Zwang ausgeübt, weder ein unmittelbarer noch ein mittelbarer.

Der mittelbare Zwang hätte durch Einführung einer dem französischen brevet d'aptitude nachgebildeten Einrichtung ausgeübt werden können.

Ein gutes Zugmittel wäre geschaffen, wenn die Jugendabteilungen in die Lage gesetzt würden, über regelmäßigen und erfolgreichen Besuch der Übungen auf Grund einer Prüfung Zeugnisse auszustellen, die ähnliche Berechtigungen wie das brevet d'aptitude im Gefolge hätten. Auch ist zu erwägen, ob nicht von jedem Rekruten bei seinem Eintritt eine Bescheinigung zu verlangen ist, daß er an der militärischen Vorbereitung teilgenommen hat. Fehlen des Zeugnisses würde mit Ausschluß von jeder militärischen Vergünstigung während der Dienstzeit gleichbedeutend sein.

Anscheinend geht man aber an maßgebender Stelle damit um, durch *Gesetz* oder Verordnung den Beitritt zur Jugendwehr für jeden tauglichen Jungen *vorzuschreiben*. Der Chefredakteur der sozialdemokratischen Schleswig-holsteinischen Volkszeitung in Kiel, Herr Eduard Adler, der in unserer Jugendwehrarbeit mittendrin steht und sich über die einschlägigen Fragen bislang als gut unterrichtet gezeigt hat, hat kürzlich in einem öffentlichen Vortrag in dieser Richtung eine bestimmte Vermutung ausgesprochen.

Es spricht dafür auch folgende Bestimmung der Anweisung für unseren *Korpsbezirk*:

„*Solange die Beteiligung freiwillig und weder durch Gesetz*



noch Verordnung pflichtmäßig ist, kann auch ein unentschuldigtes Fehlen nicht bestraft werden.

Die Einführung der Zwangsjugendwehr[1]) wäre mit großer Freude zu begrüßen. Es läßt sich nicht leugnen, daß bis dahin die Jugendabteilungen nur eine halbe Maßregel darstellen. Sie erfassen so lange gerade diejenigen Jungen nicht, denen die militärische Vorbereitung am bittersten nottut. Daß im Verhältnis zur Anzahl der tauglichen Jungen die Beteiligung bisher recht gering geblieben ist, ist unverkennbar.[1])

2. Die Aufbringung der Mittel wird der Staat zu übernehmen haben. Nach dem Kriege werden auch alle militärischen Einrichtungen der Jugendwehr zur Verfügung zu stellen sein.

3. Die Ausbildung erfolgt ohne Waffe. Das Schießen, das, wie wir sahen, ein Hauptstück bildet bei der militärischen Jugenderziehung aller eben behandelten Staaten, wird ausdrücklich als Unterrichtsgegenstand abgelehnt. Übrigens hat Oesterreich seit einiger Zeit wenigstens an den höheren Schulen Schießkurse eingeführt. Eine weitverbreitete Richtung wünscht auch bei uns dringend die Ausbildung der Jugend im Schießen mit dem Armeegewehr. Ein Antrag des Herrn Dr. Roth an die Hamburgische Bürgerschaft verfolgte denselben Plan; die Militärverwaltung steht dieser Ausdehnung der militärischen Vorbereitung vorläufig ablehnend gegenüber. Die Bedenken betreffen hauptsächlich die mit der Neuerung verbundene Gefahr. Man befürchtet, daß einerseits die Zahl der fahrlässig hervorgerufenen Unfälle sich mehren würde, andererseits die Verantwortlichkeit der Leiter und Führer so sehr wachsen würde, daß ihre Arbeitsfreude leide. Die Ansichten über die Frage sind sehr geteilt, so tritt z. B. Herr Eduard Adler ebenfalls für den Schießunterricht ein.

Ein Ausweg ließe sich dadurch finden, daß neben der theoretischen Schießlehre am Gewehr Zielübungen an geeigneten Zielvorrichtungen betrieben werden und selbständige Jugendschießvereine ins Leben gerufen werden, in denen die Jugendlichen — vielleicht in Anlehnung an bestehende Schützenvereine — unter sachkundiger Leitung Unterricht im Schießen erhalten. Dieser Ausweg ist zum Teil bereits beschritten.

Und nun noch eins, und zwar das Wichtigste unserer ganzen Frage: die Führer und Leiter der militärischen Vorbildung. Wie bei jeder Jugendpflege liegt der Erfolg auch bei der militärischen Jugendpflege vor allem in der Persönlichkeit der Führer begründet. Nicht jeder ehemalige Unteroffizier, nicht jeder inaktive Offizier ist ein geeigneter Leiter militärischer Jugendpflege, mögen sie noch so viel vom militärischen Frontdienst kennen. Gotthard Erich hat recht, wenn er in seiner oben angezogenen Schrift sagt: „Ein Mann, der sich nicht die

[1]) Sie müßte sich an die Fortbildungsschule anlehnen. Der Sonntag käme als Übungstag nicht in Frage. Nötigenfalls müßte entsprechende Einschränkung der Unterrichtszeiten an Schule und Fortbildungsschule eintreten.

[2]) In Barmstedt (Holstein), einer Landstadt von etwa 5000 Einwohnern, gibt es nach einer von mir veranlaßten Zählung 324 junge Leute im Alter vom vollendeten 16. Lebensjahr an, die noch nicht einberufen sind. Davon gehören etwa 100 der Jugendkompagnie an. Erwägt man, daß die Verhältnisse in solcher Kleinstadt für die Jugendwehr sehr günstig liegen — allein 44 von den Jungleuten sind Schüler der Präparandenanstalt —, so gelangt man für die Großstädte zu noch sehr viel ungünstigeren Ergebnissen.



Fähigkeit bewahrt hat, Bub unter Buben zu sein und doch dabei seine echte geschlossene Männlichkeit wie eine stille, starke und wärmende Glut auf sie strahlen zu lassen, der taugt nicht zu diesem königlichen Amt, der heimliche Herzog unserer deutschen Buben zu sein.“ Der scharfe Ton des Kasernenhofs ist bei der Jugend nicht angebracht. Immerhin schadet auch ein scharfes Wort weniger als schwankende Unsicherheit. Nicht auf das gesprochene Wort kommt es an, sondern auf den, der es spricht. Von dem einen läßt die Jugend sich gern auch einmal ein hartes Wort gefallen, bei dem anderen erträgt sie schon ein weniger hartes Wort nicht. Die Jugend ist feinfühlig. Hochfahrendes, hochmütiges Wesen ist ihr ebenso verhaßt wie weiche Unentschlossenheit. Es kommt nur darauf an, sich die Herzen der Jünglinge zu erobern, dann hat man ein für alle Mal gewonnen Spiel. Neben einem gesunden pädagogischen Takt und starkem Gerechtigkeitsgefühl, neben fester, aufrechter Persönlichkeit muß der Leiter einer militärischen Jugendabteilung die heiße Liebe zur deutschen Jugend, unserer großen Hoffnung und unserer Zukunft, in sich tragen, ohne die alle Arbeit für die Jugendpflege wertlos ist. Haben wir solche Männer? Viele von ihnen sind im Feld. Der vielgeschmähte Offizierstand besitzt solche Jugendführer. Insbesondere haben bayrische Offiziere im Wehrkraftverein Vorbildliches geleistet. Auch im Jungdeutschlandbund haben zahlreiche Offiziere bewiesen, daß sie dieser hohen — dem angeblich verknöcherten Offizierstand so völlig neuen — Aufgabe voll gewachsen sind. Viele, die jetzt als Kriegsfreiwillige hinauszogen, werden als treffliche Führer für die militärische Jugendvorbildung zurückkehren. Wie dieser Krieg den alten, urfrischen deutschen Idealismus wieder an allen Enden und Ecken auslöst, so wird er auch uns Männer erstehen lassen, die wir für die Vorbereitung unserer Jugend zum Heeresdienst dringlich brauchen. Jetzt heißt es: Alle Pädagogen an Bord, die Berufspädagogen und die geborenen Pädagogen!

Es hat sich gezeigt, daß sowohl für die turnerische Ausbildung wie für die meisten Geländeübungen als Führer nichtgediente Herren vielfach sich ausgezeichnet bewährt haben. Der Turnunterricht ist mit bestem Erfolg Turnlehrern und Herren von der deutschen Turnerschaft in zahlreichen Fällen überlassen.

Die militärische Jugendvorbildung muß der Sammelplatz aller besten Kräfte werden, die der deutschen Jugendbewegung erwachsen sind. Sie sind ja nichts Künstliches, kein von oben her der Jugendpflege aufgepfropftes Reis. Sie ist vielmehr das unbedingte Erfordernis der Notwehr unseres Vaterlandes, der Notwehr gegen das Kriegsaufgebot der militärisch vorgebildeten Jugend unserer Feinde. Sie ist ein notwendiges Glied unserer Kriegsrüstung. Ohne sie können wir diese Schicksalsstunde unseres Volkes nicht bestehen. Sie ist ein Gebot der Liebe zur deutschen Jugend. Versündigung an unserer Jugend und der deutschen Zukunft ist es, wollten wir den in gewaltiger Arbeit wohlvorbereiteten Jugendbataillonen der Feinde eine weniger gut militärisch durchgebildete Jugend entgegenstellen. Die neue Jugendpflege muß fir die männliche Jugend Deutschlands ganz im Zeichen der Wehrhaftmachung stehen. Stark, wehrhaft und nicht ungewohnt des Waffenhandwerks sei der jugendliche Arm jedes jungen Deutschen, wenn die Stunde ihn ruft fürs Vaterland. Unter diesem Panier kämpfen wir mit in dem großen Kampf um Sein oder Nichtsein alles deutschen Wesens.



Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Die Eröffnung des Zentralinstitutes für Erziehung und Unterricht geschah am 21. März 1915 in Berlin mit den beiden Sonderausstellungen „Schule und Krieg“ und „Biologische Schularbeit“. Die dabei von dem Kultusminister gehaltene Ansprache ist ein erfreuliches Zeugnis für die Aufmerksamkeit, die heute im Gegensatz zu früher der wissenschaftlichen Pädagogik von den obersten Behörden zugewendet wird. Sie lautete: „Schon lange war es ein Ziel und ein lebhafter Wunsch der Unterrichtsverwaltung, für das gesamte weitverzweigte, vielgestaltete Gebiet des Erziehungs- und Unterrichtswesens eine gemeinsame zentrale Sammel-, Auskunfts- und Arbeitsstelle zu schaffen, deren Mangel sich immer mehr geltend machte und auch nicht durch einige Einzeleinrichtungen beseitigt werden konnte, die für gewisse Teilgebiete der einer solchen zentralen Stelle zufallenden Aufgabe mit der Zeit entstanden waren und in den ihnen gezogenen Grenzen ohne Frage wertvolle Dienste geleistet hatten. Nach dem erstrebten Ziele hin war der erste grundlegende Schritt getan, als Seine Majestät der Kaiser und König der von mir begründeten Jubiläumsstiftung für Erziehung und Unterricht die landesherrliche Genehmigung erteilte. Bei den weiteren Vorbereitungen wurden auch wir durch den Ausbruch des Krieges überrascht, aber wir brachen diese friedliche Arbeit nicht ab. Wenn auch erschwert durch die Ungunst der Zeit, ist sie fortgeführt worden und durch die hingebende Tätigkeit der Männer, die sich ihr vornehmlich widmeten, ist es gelungen, mitten im Kriege das neue Institut ins Leben zu rufen und heute in Verbindung mit einer besonderen biologischen Sammlung und einer der kriegerischen Zeit entsprechenden Schulausstellung zu eröffnen und für breitere Kreise in die Erscheinung treten zu lassen.

Das Institut soll sich in drei Hauptabteilungen gliedern, in eine Abteilung für Auskünfte, eine für Ausstellungen, eine für pädagogische Arbeit. Sammeln, Prüfen und Ordnen des historischen und praktischen Materials ist seine Losung.

Die Auskunftstelle hat die besondere Aufgabe, sich auf dem laufenden zu halten und Auskünfte zu erteilen: über die Organisation und den Betrieb des Erziehungs- und Schulwesens, über Schulbauten und -einrichtungen, über Lehrpläne und Lehrstoffe, über Unterrichtsmethoden und deren Ergebnisse, über Lehrbücher, Lehr- und Anschauungsmittel, über Schüler- und Lehrerbibliotheken, über Schulhygiene, Jugendpflege, Jugendfürsorge u. a. m.

Eine Zentralstelle, die über alle diese Angelegenheiten Auskunft und Rat erteilen und Gelegenheit zu tiefer eindringendem Studium bieten kann, ist angesichts der stetig zunehmenden Mannigfaltigkeit und Zersplitterung unserer pädagogischen Einrichtungen und Bestrebungen ein besonders dringendes Bedürfnis.

Aber so nützlich die Arbeit dieser Stelle sein wird, sie wird nicht genügen. Anschauliches Material, wie es namentlich für die Orientierung auf den Gebieten des Schulbaus und der Schuleinrichtung, der Schulhygiene, der Lehr- und Anschauungsmittel, der Unterrichtsversuche und -ergebnisse u. dgl. m. erforderlich ist, kann sie nicht bieten.



Diese Aufgabe zu erfüllen, ist der Hauptzweck der aus der „Deutschen Unterrichts-Ausstellung" und dem „Schulmuseum der Stadt Berlin" sich bildenden Abteilung für Ausstellungen. Sie unterhält eine ständige Ausstellung, veranstaltet wechselnde Ausstellungen und versendet Wanderausstellungen. Sie soll keine bloße Sammelstelle, kein totes Schulmuseum in der bisher üblichen Art sein, sie soll der Arbeit in und an der Schule nicht registrierend nachfolgen, sondern sie begleiten und zu rüstigem Weiterschreiten ermuntern.

Neben den Abteilungen für Auskünfte und Ausstellungen soll als dritte Hauptabteilung des Zentralinstituts die Abteilung für wissenschaftliche und praktische pädagogische Arbeit eingerichtet werden.

Ihre Wirksamkeit nach außen wird diese Abteilung vornehmlich durch Veröffentlichung ihrer Ergebnisse durch Kurse, Vorträge und Führungen für die Lehrerschaft, die Schulverwaltungen und die an der Jugendbildung anteilnehmenden Laien ausüben. Als eine der ersten Einrichtungen dieser Art sind ständige, aus Vorträgen und Übungen bestehende Kurse zur pädagogischen Fortbildung der Lehrer ins Auge gefaßt und für den naturwissenschaftlichen Unterricht durch die in diesem Hause befindliche Zentralstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht bereits geschaffen.

Um auf den genannten Gebieten seiner Aufgabe in Veröffentlichungen, Darbietungen, Ratschlägen und Auskünften voll gerecht zu werden, wird das Zentralinstitut der Mitarbeit erprobter Sachverständigen bedürfen. Schulmänner, Kommunalbeamte, Vertreter von Vereinen und sonstigen Interessentenkreisen sollen in Arbeitsausschüssen ihm zur Seite stehen. Um Einseitigkeit zu vermeiden, werden auch in den Verwaltungs- und Arbeitsorganen neben dem Staate bedeutendere kommunale und fachliche Verbände sowie einzelne hervorragende Sachverständige vertreten sein.

So soll das Zentralinstitut eine belebende und belebte Arbeitsstätte werden, eine umfassende, mit den verschiedenen Schulverwaltungen in Fühlung stehende Veranstaltung und Stütze für die Förderung der Erziehung und des Unterrichtes in Stadt und Land.

Nur allmählich und nur dann, wenn sich überall im Lande willige Mitarbeiter finden lassen, wird es möglich sein, die weit gestellte Aufgabe voll zu lösen. An geeigneten Kräften im Reiche der Schule fehlt es uns nicht. Auf ihre verständnisvolle Mitarbeit kann ich aber mit Sicherheit und Vertrauen rechnen, wie ich sie auch bisher bei den ersten Schritten auf dem eingeschlagenen neuen Wege gefunden habe. Ihnen allen heute zu danken, ist mir eine gern geübte Pflicht. Insbesondere richte ich diesen Dank an die staatliche Finanzverwaltung und an die Stadt Berlin, die dem Werke schon seither ihre wertvolle Hilfe geliehen hat und ihm an Stelle dieser vorläufigen Unterkunft im Mittelpunkte der Stadt ein würdiges Heim zu schaffen gedenkt, wenn mit Gottes Hilfe der Krieg siegreich beendet sein wird und wir uns wieder friedlicher Arbeit voll und ungestört hingeben können."

Zeugnisse für das psychische Verhalten der Schuljugend zum Kriege sammelt die Breslauer Ortsgruppe des Bundes für Schulreform (Geschäftsstelle: Ring 52). Sie wendet sich an die Lehrerschaft mit der Bitte, ihr



einschlägige Materialien zur Verfügung zu stellen. Es wird in künftigen Zeiten ebenso für die Geistesgeschichte des deutschen Volkes in großer Zeit wie für die Kinder- und Jugendpsychologie von Bedeutung sein, in einer solchen Sammlung die mannigfachen psychischen Wirkungen und Reflexe beobachten zu können, welche der Krieg in unserer Jugend hervorrief. Erwünscht sind: 1. Ganz freie, unabhängig von der Schule entstandene Produkte wie: Kriegsgedichte, Zeichnungen, Tagebücher, psychologisch bemerkenswerte Bücher usw. 2. Sogenannte „freie Schulaufgaben“: Aufsätze und Zeichnungen, bei denen lediglich ein Thema, aber sonst keine weitere Anleitung gegeben war. (Zu 1 und 2: den kindlichen Geisteserzeugnissen sind Bemerkungen über die Bedingung ihres Entstehens und etwaige Einflüsse und Anregungen, die mitgewirkt haben, ferner Angaben über Alter, Geschlecht, Schulgattung, Klasse, Stand des Vaters anzufügen.) 3. Berichte über psychisch bemerkenswerte Verhaltungsweisen einzelner Schüler oder ganzer Klassen: Bekundungen der Begeisterung, des Mitleids, des Hasses, der Hilfsbereitschaft, der Suggestion (Spionenangst), Fähigkeit des Verzichtens, Interesse für bestimmte Seiten des Krieges (Technik, Geographie, wirtschaftliche Verhältnisse), Beeinflussung des kindlichen Spiels durch den Krieg usw.

Die Preisaufgabe der Berliner Akademie der Wissenschaften für das Jahr 1915/16 hat folgenden Wortlaut: „Der Anteil der Erfahrung an den menschlichen Sinneswahrnehmungen soll systematisch untersucht und dargestellt werden. Es kommt nicht darauf an, daß die Menge der in der physiologischen und psychologischen Literatur angehäuften Einzeltatsachen gesammelt, sondern darauf, daß die verschiedenen Formen der sinnlichen Erfahrung so scharf als möglich nach Art und Grenzen ihrer Wirksamkeit bestimmt und die gemeinsamen Faktoren und Gesetzlichkeiten in den verschiedenen Sinnesgebieten aufgezeigt werden. Genaue Nachprüfung der verwerteten Beobachtungen ist erforderlich, größere selbständige Experimentaluntersuchungen über entscheidende Punkte sind erwünscht.“ — Der ausgesetzte Preis beträgt fünftausend Mark. — Die Bewerbungsschriften können in deutscher, lateinischer, französischer, englischer oder italienischer Sprache abgefaßt sein. Schriften, die in störender Weise unleserlich geschrieben sind, können durch Beschluß der zuständigen Klasse von der Bewerbung ausgeschlossen werden. — Jede Bewerbungsschrift ist mit einem Spruchwort zu bezeichnen, und dieses auf einem beizufügenden versiegelten, innerlich den Namen und die Adresse des Verfassers angebenden Zettel äußerlich zu wiederholen. Schriften, die den Namen des Verfassers nennen oder deutlich ergeben, werden von der Bewerbung ausgeschlossen. Zurückziehung einer eingelieferten Preisschrift ist nicht gestattet. — Die Bewerbungsschriften sind bis zum 31. Dezember 1916 im Geschäftszimmer der Akademie, Berlin NW 7, Unter den Linden 38, einzuliefern. Die Verkündigung des Urteils erfolgt in der Leibniz-Sitzung des Jahres 1917. — Sämtliche bei der Akademie eingegangenen Arbeiten nebst den dazu gehörigen Zetteln werden ein Jahr lang von dem Tage der Urteilsverkündigung ab von der Akademie für die Verfasser aufbewahrt. Nach Ablauf der Frist steht es der Akademie frei, die nicht abgeforderten Schriften und Zettel zu vernichten.

Mitteilungen: 1. In den wissenschaftlichen Vorlesungen des Berliner Lehrervereins finden sich im Sommerhalbjahr 1915 die folgenden pädagogisch-psychologischen Vorlesungen, gehalten von Oberlehrer Dr. Buchenau: Pädagogen des 19. Jahrhunderts (1. Jean Paul. 2. Herbart und seine Schule. 3. Fröbel. 4. Paul Natorp). Systematische Psychologie (1. Philosophische Grundlagen. 2. Objekt und Methode. 3. Empfinden, Vorstellen, Denken. 4. Gefühl, Affekt und Wille. 5. Individual- und Völkerpsychologie). — Den früheren und neuen Teilnehmern an den psychologischen Vorlesungen und Übungen bietet sich in der Arbeitsgemeinschaft für exakte Pädagogik unter der wissenschaftlichen Leitung von Dr. O. Lipmann Gelegenheit zu selbständigen pädagogisch-psychologischen Arbeiten. Es werden dort Untersuchungen angestellt über Normalleistungen der Schüler im Rechnen und im Deutschen und über Altersfortschritte in den Leistungen. Ferner werden die Versuche mit einer Fehlerstatistik und psychologischen Fehleranalyse fortgesetzt. Außerdem steht es jedem Mitgliede frei, Arbeiten nach eigener Wahl auszuführen.

2. Am 1. März verschied im Alter von 78 Jahren Dr. med. h. c. Emil von Schenckendorff. Er hat eine breite und tiefe Tätigkeit im Dienste der nationalen Bildungsbestrebungen, insbesondere der körperlichen Erziehung entfaltet. Durch Denkschriften suchte er die Regierungen, die städtischen Körperschaften und Schulen zur Mitarbeit am nationalen Erziehungswerk auf gleicher Linie zusammenzuführen. Die politischen Kreise gewann er als Mitglied des Reichstages und des preußischen Abgeordnetenhauses. Durch Gründung des „Deutschen Vereins für Knabenhandarbeit und Werkunterricht“ beeinflußte er nachhaltig die werktätige Erziehung der Jugend und die Arbeitsschulbewegung. Bis vor kurzem war er der tatkräftige und umsichtige Vorsitzende dieses Vereins. Den Ausbau seiner Gedanken förderte vornehmlich die Gründung des Lehrerseminars für Knabenhandarbeit und Werkunterricht in Leipzig, das lange Zeit allein in Deutschland, ja in ganz Europa die Lehrer aller Schulgattungen für den werktätigen Unterricht vorbereitete. Mit ihm ist der Mitgründer und langjährige Vorsitzende des Zentralausschusses für Volks- und Jugendspiele in Deutschland mitten im großen Weltkampfe dahingegangen. Trotz seiner überaus zeitraubenden parlamentarischen Arbeit und Vereinstätigkeit war er vielseitig literarisch tätig. Es seien erwähnt: Allgemeine Schulreform 1887, — Schulkonferenz und die künftige Gestaltung des höheren Schulwesens vom sozialpolitischen Standpunkt 1891, — Die Ziele des Vereins für Knabenhandarbeit 1892, — Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele 1892 bis 1913, — Denkschrift über die Errichtung deutscher Nationalfeste 1898, — Denkschrift über nationale Erziehung durch Leibesübungen 1910.

3. Der in der pädagogischen Welt durch zahlreiche Abhandlungen bekannt gewordene Schulrat Dr. Alexander Wernicke, Direktor der städtischen Oberrealschule und Professor an der Technischen Hochschule zu Braunschweig ist Anfang April gestorben.

4. In Graz starb Mitte April der Universitätsprofessor Dr. Stephan Witasek, ein hervorragender Vertreter der pädagogischen Psychologie; sein letztes Werk behandelte die Raumwahrnehmung des Auges.



5. Prof. Dr. William Stern in Breslau wurde von der Ungarischen Gesellschaft für Kinderforschung zum Ehrenmitgliede ernannt.

6. Ein deutsches Forschungsinstitut für Völkerkunde, das naturgemäß auch psychologischen Untersuchungen dienen wird, ist in Leipzig eröffnet worden. Es verwirklicht sich damit der Plan Rudolf Bastians, dem Bureau of Ethnology in Washington eine in den Zielen verwandte deutsche Arbeitsstätte zur Seite zu stellen. Die Ziele des neuen Leipziger Instituts sind nach Lage der Dinge mannigfaltiger als die des Bureau of Ethnology. Während dieses sich im wesentlichen auf die Förderung der amerikanischen Völkerkunde beschränkt, wird das Leipziger Institut diese Wissenschaft im ganzen Umfange ins Auge fassen. Sein Heim hat das Institut für Völkerkunde vorläufig im Museum für Völkerkunde. Nach dem Kriege soll es ein eigenes Gebäude erhalten.

Literaturbericht.

Dr. N. Braunshausen, Einführung in die experimentelle Psychologie. Mit 17 Abb. im Text. 484. Bd. aus der Sammlung „Natur und Geisteswelt". Leipzig 1915. Verlag B. G. Teubner. 111 S. 1,25 M.

Wer mit Verzicht auf eindringenderes Fachstudium einen Überblick über die Leistungen der experimentellen Psychologie bequem gewinnen will, findet in der kurzen und gefälligen Darstellung von N. Braunshausen einen sicheren Führer, der auch dort seine Hilfe anbietet, wo im psychologischen Unterrichte nach einem das Experimentelle vernachlässigenden Handbuche eine Ergänzung erforderlich wird. Neben den von früher bekannten exakt durchforschten Gebieten sind auch die berücksichtigt, die erst neuerdings in Angriff genommen wurden. So berichtet das 11. Kapitel von der Tatbestandsdiagnostik und der Psychoanalyse und das 16. von den denkpsychologischen Untersuchungen. Vieles ist im engen Rahmen nur gestreift, vieles übergangen worden. Allzu stiefmütterliche Behandlung hat die Sinnespsychologie erfahren. Mit Abbildungen — durchweg dem Zimmermannschen Katalog entlehnt — ist gespart worden.

Stollberg. Paul Ficker.

Prof. Dr. Oswald Külpe, Einleitung in die Philosophie. 7. verb. Aufl. Leipzig 1915. S. Hirzel. 389 S. Geb. 6 M.

Die Philosophie der Gegenwart. 41. Bd. aus der Sammlung „Natur und Geisteswelt". 6. verb. Aufl. Leipzig 1914. B. G. Teubner. 152 S. Geb. 1,25 M.

Diese beiden Schriften des Münchener Philosophen erfreuen sich im Inlande und im Auslande, das sich mehrere Übersetzungen gesichert hat, eines solch allgemeinen hohen Ansehens, daß die stets sorgfältig verbesserten, einander erstaunlich rasch folgenden Auflagen keiner besonderen Würdigung mehr bedürfen. Es genügt die einfache Anzeige. Mit ihr sei diesmal verbunden eine ausdrückliche Empfehlung an weitere Kreise, besonders auch an die Lehrerschaft, die im Geiste neuerer pädagogischer Bewegungen den philosophischen Studien ein immer steigendes Interesse zuwendet und zu ihrer Ehre gelernt hat, aus ersten Quellen zu schöpfen. Schon daß die beiden Werke aus „didaktischen Bedürfnissen und Erfahrungen" hervorgegangen sind — das erste aus Vorlesungen an der Universität, das zweite aus Vorträgen in einem pädagogischen Ferienkursus, läßt sie als geeignet für die Weiterbildung der Lehrer von vornherein vermuten. Beschränkung auf das Wesentliche, Durchsichtigkeit im Aufbau, Ruhe und Klarheit der Gedankenentwicklung, Wahrung der wissenschaftlichen Prägung auch dort, wo gemeinverständliche Darstellung notwendig wird, reicher Literatur-



nachweis, der am gegebenen Orte die Schriften für den ersten Zutritt abscheidet von denen für das tiefere Eindringen, sind Vorzüge der beiden Külpeschen Bücher, die gleichartigen Werken nicht allzu oft eignen.

Stollberg. **Paul Ficker.**

M. **Brinkmann**, Kgl. Seminarlehrer in Hildesheim, **Das Experiment in der Pädagogik.** Heft 34 aus der Sammlung: Zur Fortbildung des Lehrers. 64 S. Union Deutsche Verlagsgesellschaft, Berlin o. J.

Außer einem — übrigens methodisch unzulänglich durchgeführten — Versuche, der feststellen sollte, ob die Fangsicherheit eines Spielballes von seiner Farbe bedingt sei, bietet das gutgemeinte Schriftchen fast nichts Eigenes an Tatsachen und Gedanken. Es greift aus dem weiten Gebiete der experimentellen Pädagogik, dabei nicht immer das Gediegenere und Wesentlichere auslesend, dies und das Bekannte auf und zwängt es in eine harte Scheingliederung mit den beiden Hauptabteilungen „Versuche über die Schülerpsyche, insbesondere über die geistige Arbeit des Schülers" und „Versuche über die rationellste Weise der Darbietung des Stoffes", was dann etwas großartig eine „Orientierung um ein didaktisches System" genannt wird. In dem im Vorwort angekündigten und gewiß lobenswerten Bestreben, „die experimentellen Versuche und ihre Ergebnisse in Beziehung zu bringen mit unserem pädagogischen Allgemeinwissen", bewendet es sich vielfach bei so peinlichen Redensarten wie „Insofern die Methoden der Intelligenzprüfung Beiträge zur Beurteilung der Leistungsfähigkeit bieten, sind sie für die Didaktik als wertvoll zu bezeichnen; die Leistungsfähigkeit muß Ausgangspunkt der bildenden Tätigkeit sein, um so mehr in unserer Zeit, die Menschen mit offenen Augen und ausgebildeten Kräften, also auch kraftbildenden Unterricht fordert" (S. 24). Den Eingang des Schriftchens bilden einige kurze Ausführungen über die Arbeitsweise und die Arbeitsorganisationen der experimentellen Pädagogik. Es wäre ein verhängnisvoller Irrtum, wenn der Verfasser ernstlich meinte, diese mageren Angaben vermöchten dem Zwecke zu dienen, „über die Zuverlässigkeit und Notwendigkeit ein Urteil fällen zu können". In einer abschließenden Würdigung, die auf knapp drei Seiten erledigt wurde, findet sich die Aufzählung von sechs naheliegenden Gefahren, vor denen sich die Schule gegen die experimentelle Pädagogik schützen müsse: Übereilige Anwendung der Ergebnisse und Experimentieren in den Klassen, Unterschätzung der erziehlichen Wirkung des Unterrichts, Nichtachtung des Gefühlseinschlags im Bildungsvorgange, Unmöglichkeit einer richtigen Einschätzung der unkontrollierbaren inneren Hemmnisse, an denen die experimentelle Einwirkung ihre natürliche Grenze finde(?), Unterschätzung der didaktischen Tradition und damit Mißachtung der Erfahrung unserer pädagogischen Klassiker, Übersehen des hohen Wertes der Lehrerpersönlichkeit. Es bedarf wohl für den Klarsichtigen und Unbefangenen nicht der kleinen Mühe, diesen Gespensterspuk zu verscheuchen. Nur **eine** wirkliche Gefahr ist aufgezeigt — aber mehr eine Gefahr für die experimentelle Pädagogik, die ihr aus der Schule erwächst, als umgekehrt. Der Verfasser hat sehr recht, wenn er dringlich warnt vor dem unbesonnenen Übernehmen noch ungesicherter Forschungsergebnisse in die Regelung des Unterrichts und vor dem „experimentellen Lehrer". Nichts hat die junge empirisch forschende Pädagogik in ihrer Entwicklung und ihrem Ansehen bisher so gefährdet wie dies, daß sich unberufene Hände an ihr vergriffen.

Leipzig. **Otto Scheibner.**

Dr. E. **Abb**, **Pädagogische Psychologie.** Verlag H. Hugendubel, München 1913. 214 S.

Das Büchlein zerfällt in zwei Teile. Im ersten geht es nach einigen einleitenden Paragraphen über den Gegenstand und die Quellen der Psychologie und ihr Verhältnis zur Pädagogik über zur Darstellung der psychischen Elemente und der aus ihnen zusammengesetzten Gebilde (§ 4—11); hierauf behandelt es die mit der Reproduktion zusammenhängenden Erscheinungen, die es als sekundäres Bewußt-



seinsleben zusammenfaßt (§ 12—16), an das sich das Willensleben (§ 17—23), das Gefühlsleben (§ 24—30), die Aufmerksamkeit („das psychische Erleben als solches", § 31—33) und das Denken (§ 34—35), sowie einige Nachträge (Wahrnehmung, Interesse, Übung, individuelle Typen, § 36—39) anschließt. Der zweite Teil beruht auf dem ganz guten Gedanken, durch Wiedergabe von „Lesestücken" in den Geist der psychologischen Klassiker einzuführen; es bringt darin Stücke aus Ebbinghaus-Dürr, aus Lange, James-Dürr, Jodl, Meumann und Wundt.

Referent ist sich über den Zweck dieser Veröffentlichung nicht ganz in das Reine gekommen, auch das Vorwort hat ihn darüber nicht aufgeklärt. Am ehesten schiene es ihm eine kurz gefaßte Zusammenstellung der pädagogisch wichtigen Teile der Psychologie zu sein. An ein solches Buch wären zweierlei Forderungen zu stellen. Einmal hätte es nur die gesicherten Errungenschaften zu bringen, und nur wo eine neue Theorie oder Hypothese sich von besonderem Erklärungswert vorfindet, wäre sie unter Anführung der Unsicherheitsklausel vorzutragen. Zweitens hätte es diese Kenntnisse in dem für Pädagogik erforderlichen Umfang und nur in diesem Umfang zu bringen.

Die erste Forderung scheint der Verfasser absichtlich nicht zu pflegen, da er schon im Vorworte bemerkt, daß er das psychologische und pädagogische Wissen zwar auf Grundlage der modernen psychologischen Forschungen, jedoch unter Wahrung eines selbständigen persönlichen Standpunktes in beiderlei Hinsicht vortragen will. Diese Rede ist schwer zu verstehen, da im Bereiche feststehenden Wissens einem selbständigen persönlichen Standpunkte kein anderer Spielraum für seine Betätigung bleibt, als nach Willkür das oder jenes auszulassen. Anders stehen die Dinge, wenn es sich um Theorien handelte. Abb scheint denn auch Wissen und Theorie nicht hinreichend auseinanderzuhalten, wie überhaupt das ganze Buch viel zu viel Theoretisches und Hypothetisches enthält, und so gelingt es ihm allerdings, sich ersichtlich auf einen persönlichen Standpunkt zu stellen.

Wozu aber so viel Worte über Dinge, die noch nicht geklärt sind und warum — und damit gehen wir auf die zweite Forderung ein — so wenig über das, was schon gesichert ist. So weiß Abb über die Farbenempfindungen nichts anderes zu bringen, als die Angabe der sieben Newtonschen Farben, und doch gäbe es gerade auf diesem Gebiete, wie überhaupt auf dem des Gesichtssinnes, so manche interessante Errungenschaft (wie die Aufklärungen über die Farbenblindheit, über das räumliche Sehen) gerade für den Pädagogen. Noch schwerer aber wiegt, daß Abb das Gedächtnis mit nicht ganz drei Seiten abtut, jenes Gebiet, das die am besten erforschte Seite der menschlichen Seele darstellt und außerdem für den Pädagogen von hoher Wichtigkeit ist. So bringt Abb denn auch nichts über das mechanische und logische Gedächtnis, über die beste Art des Lernens und Behaltens, inwieweit individuelle, normale und pathologische Verschiedenheiten vorhanden sind und dergleichen mehr. Im Ganzen erscheint mir der Umfang des Gebrachten so klein, daß ich mir nicht denken kann, daß irgendein Erzieher eine nennenswerte Förderung durch das Buch erführe. Dazu kommt noch, daß es in mehrfacher Hinsicht nicht auf der Höhe des gegenwärtigen Kenntnisstandes steht. So wird Seite 114 die Existenz allgemein schematischer Vorstellungen mit dem Argument Berkelys und auf Grund der Selbstbeobachtnng (welcher?) abgelehnt und geglaubt, daß bei einem Begriffe eine ganz bestimmte konkrete Einzelvorstellung gegeben sei. Die Forschungen der Würzburger Schule hierüber sind dem Verfasser offenbar nicht bekannt. Ähnlich steht es mit der Typenlehre, wo er sich ganz an Meumann anschließt. Die Ach'schen Forschungen über den Willen und die Temperamente beispielsweise scheinen ihm gänzlich verborgen geblieben zu sein, wie auch die Ach'schen Schriften in dem zum Schlusse gebrachten Literaturverzeichnis nicht angegeben sind. Darin vermisse ich noch manchen in der pädagogischen Psychologie wichtigen Namen, wie Stern und Lipmann. Es wäre dann wohl noch verschiedenes auch über die Entwicklung der Kindesseele gebracht worden; so ist dies alles ganz unter den Tisch gefallen.

Wien. **O. Sterzinger.**



William Stern, Prof. an der Universität Breslau, **Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahre.** Leipzig 1914. Verlag Quelle und Meyer. XII u. 372 S., 8.— M.

William Sterns neues Buch — jeder seiner Schriften eignete bisher etwas Bedeutenderes — hat periodisierende Kraft. Es bringt jene Entwicklung der Kleinkindpsychologie zu einem ersten Abschluß, die mit Preyers aufsehenerregendem Werke „Die Seele des Kindes“ 1882 einsetzte und gekennzeichnet ist durch die Herbeitragung zahlreicher Befunde aus da- und dorthin greifenden Beobachtungen, durch die freudig Einzelproblemen nachspürende Untersuchung und durch nicht wenige monographische Darstellungen, verbunden mit einer langsam fortschreitenden Sicherung und Verfeinerung der Methoden und deren immer breiteren Anwendung. Es ging ein erstes, ein zweites und drittes Jahrzehnt hin, ohne daß der Versuch einer systematischen Verarbeitung des umfänglichen und ständig sich mehrenden Stoffes gewagt wurde, wiewohl auch ein sich stark äußerndes wissenschaftliches Bedürfnis daraufhin drängte, wiewohl die Kleinkinderpädagogik in Haus und Hortes vernehmlich forderte, wiewohl endlich neben andern Lebens- und Erkenntnisgebieten auch von der Kulturgeschichte, die verheißungsvoll dem Parallelismus zwischen Kindheits- und Menschheitsgeschichte nachforschte, darnach verlangt wurde. Erst William Stern ging an das gewiß nicht leichte und wissenschaftlich verantwortliche Unternehmen, und was ihm gelungen, ist ein großer Wurf.

Nicht aber, daß Stern nur aus fremder Forschungsarbeit die Ergebnisse unter einheitliche Theorie stellte, sie ordnete und erklärte: er fußte vielmehr bei seiner Systematisierung vorwiegend auf eigenen langjährigen Beobachtungen an seinen drei in der kinderpsychologischen Literatur schon früher erwähnten Kindern, wobei sich ihm in den sorgfältigen Tagebüchern seiner Frau eine überaus wertvolle Quelle auftat, die er dann auch in sein Buch einfließen ließ, dergestalt, daß er aus ihr in geschickter Auslese eine reiche Anzahl Belegstellen schöpfte. Durch diese in der Form vollendeten Anführungen, zu denen sich solche aus anderen Kindheitsaufzeichnungen gesellen, gewinnt seine Darstellung den Reiz einer schönen, lebendigen Anschaulichkeit, wie sie in gelehrten psychologischen Darstellungen nicht eben häufig ist. Daß bei diesen grundlegenden und belegenden Beispielen der Mangel von Beobachtungen an Kindern niederer Stände besonders deshalb grell in die Augen fällt, weil für Stern die seelische Entwicklung das Ergebnis einer vereinigten Wirkung von inneren Angelegtheiten und äußeren Entwicklungsbedingungen ist, weiß er selbst, kann aber bei der Lage der jugendkundlichen Forschung, die beispielsweise am Proletarierkinde über der anthropologischen und soziologischen Untersuchung die psychologische arg versäumt hat, nicht abhelfen.

Es sei, um zur Lektüre anzuregen, ohne ihr aber vorzugreifen, ganz kurz der Reichtum des Sternschen Buches angedeutet.

Einleitende Betrachtungen verbreiten sich in üblicher Weise über Aufgabe, Literatur und Methoden der Kinderpsychologie; eine weitere Ausführlichkeit wäre hier vielleicht zu empfehlen, besonders eine genaue Darstellung der kinderpsychologischen Bestrebungen im Auslande. Daß eine schon früher veröffentlichte Anleitung zur Tagebuchführung eingeschaltet ist, erscheint angebracht. Von richtunggebender Bedeutung für alle folgenden Auffassungen wird das zweite Kapitel. Es stellt Sterns theoretischen Grundgedanken dar. Vermittelnd zwischen Empirismus und Nativismus erfaßt er die Entwicklung des Kindes weder als die freie Entfaltung eingeborener Eigenschaften noch als die Empfängnis von außen übermittelter Güter; nach seiner Konvergenztheorie, von ihm überzeugend entwickelt, wirkt vielmehr beides zusammen. Von da aus wird dann verständlich, was unmittelbar anschließend über das Tempo der Entwicklung mit seiner Erscheinung der Rhythmisation und der geschlechtlichen Differenzen, ferner über die Abfolge von qualitativ unterschiedenen Metamorphosen und endlich über den allgemeinen Zug „vom Peripheren zum Zentralen“ erörtert wird.

Der zweite Abschnitt gilt der sprachlosen Zeit, einer Periode, die wohl



bisher am besten erforscht ist, weil an ihr Ärzte und Physiologen ein erhöhtes und Eltern ein noch frisches Interesse am jungen Kinde haben. Die Frage, ob der neugeborene Mensch Bewußtsein habe, beantwortet Stern mit seiner Annahme vom „sinnlichen Gefühlszustande“ und führt dazu ausführlicher die Aufzeichnungen über die ersten Lebenstage seines Söhnchens an. Im „Lernen“ des Säuglings, im Nachahmen und den Anfängen des Spiels wird dann weiter behandelt, wie sich allmählich Fertigkeiten heraus entwickeln, und am Wahrnehmen und Aufmerken, den ersten Äußerungen des Gedächtnisses und der Eroberung des Raumes, wie frühe Erfahrungen erworben werden. Das Gefühlsleben aber im ersten Lebensjahre ist gekennzeichnet durch das Vorherrschen von Willens- und Affektäußerungen, durch eine überraschende Mannigfaltigkeit in Art und Richtung der Gemütsbewegungen und durch die Sprunghaftigkeit der Aufmerksamkeit.

Daß der nun folgende Abschnitt über die Sprachentwicklung durch Stern, der eine der besten Monographien über die Kindersprache gegeben hat, eine meisterhafte Behandlung finden würde, war zu erwarten. Er geht den Vorstadien und Anfängen des Sprechenlernens nach, stellt den Anteil der in Betracht kommenden psychischen Faktoren der Nachahmung und Spontaneität fest und beschreibt ausführlich und anziehend vier von ihm unterschiedene Epochen.

Ein bisher noch ganz unzureichend erforschtes Gebiet ist die Entwicklung des frühkindlichen Anschauens. Stern geht seinen wesentlichen Merkmalen nach, indem er als einen charakteristischen Ausschnitt die Bildbetrachtung heraushebt und dabei bei den sensomotorischen und den intellektuellen Bedingungen länger verweilt, auch hier wieder durch — man muß schon sagen: reizende Proben die wissenschaftlichen Analysen farbig illustrierend. Seine psychologischen Befunde leiten am Ende zu vorsichtig gehaltenen pädagogischen Schlußfolgerungen über, mit denen auch sonst das Buch in willkommener Weise ohne jede Aufdringlichkeit durchsetzt ist.

Bei den beiden Abschnitten über das Gedächtnis und die Phantasie erschien es Stern, wie auch sonst in seinem Buche, notwendig, vor und neben den kinderpsychologischen Erörterungen die Begriffe der allgemeinen Psychologie in klarer Bestimmtheit herauszustellen. Durch diese Gepflogenheit wird das Werk bequem auch lesbar für solche, die der psychologischen Terminologie bisher fernstanden. Daß neben das Wiedererkennen, das Erwerben von Kenntnissen, das Lernen von Gedichten, die Erscheinungen des Erinnerns von dem Verfasser als Begründer der Aussagepsychologie auch ein wertvolles Kapitel über die experimentelle Untersuchung der kindlichen Berichterstattung geboten wird, überrascht nicht: er stellt anziehend das kindliche Aussagen über einmal gesehene Bilder und über einen Dauereindruck dar. Als Eigenschaften der frühkindlichen Phantasie finden sich das Illusionsbewußtsein und die Unbekümmertheit besonders geschildert, von komplexen Tätigkeiten das Fabulieren und Träumen, das Spielen und Zeichnen.

Der sicher für den Verfasser wie dann auch für den Leser schwierigste Teil des Buches war wohl der Abschnitt über das Denken. In diesem unsicheren, im letzten Jahrzehnte erst in den herkömmlichen Grundanschauungen unterwühlten Gebiete dürfte auch am ehesten die Kritik einsetzen; manches der angeführten Beispiele läßt recht wohl andere als die angegebene Deutung zu. Stern arbeitet hier reichlich und, wie uns scheint, zumeist glücklich, mit den neueren denkpsychologischen Begriffen. Die beiden Kapitel, die den interessanten Abschnitt bilden, befassen sich mit der Begriffs- und Urteilsbildung, mit dem Forschen und Schließen.

Einen stärkeren pädagogischen Einschlag erhalten notwendig die abschließenden Kapitel, die dem Gemüts- und Willensleben verbleiben und in denen der sonst von den Psychologen nicht angenommene Kerschensteinersche Begriff der Aufwühlbarkeit des Gemütsgrundes brauchbar aufgegriffen ist. Wieder gehen hier allgemeine Erörterungen voraus, die insbesondere die wichtigen Erscheinungen



des Stellungnehmens und der Suggestion festlegen. Von einzelnen Seiten und Formen des Gefühlslebens finden besondere Darstellung die ästhetische Empfänglichkeit, die persönlichen Selbstgefühle (Eigensinn und Trotz, Ehrgefühl und Ehrgeiz, Pose und Scham, das Fühlen und Handeln für andere, Liebe und Haß, Mitfühlen und Handeln für andere). Daß ein Kapitel über die Bedingungen und Wirkungen der Strafe angefügt ist und eins über die kindliche Lüge, nimmt man zum Schluß gern entgegen.

Das vornehmliche Interesse an Sterns Werk, das als eine der bedeutenderen Erscheinungen aus dem psychologischen Schrifttume der jüngsten Zeit zu würdigen ist, wird die Fachwissenschaft nehmen, der hier nicht bloß eine systematische Bearbeitung bekannten Materiales, sondern auch eine reiche Fülle neuer jugendkundlicher Tatsachen und Probleme vorgelegt wird. Einen anderen Kreis derer, die das Buch als eine unentbehrliche Schrift ihrer steten Fortbildung nicht übersehen dürfen, bilden die Lehrer und Erzieher und nicht bloß die des Kleinkindertums; denn es bedarf keines Nachweises, daß ein volles Verständnis für das Schulkind ohne Vertiefung in den Entwicklungsgang während des vorschulpflichtigen Alters undenkbar ist. Als eine schöne Gabe aber wird die Elternschaft das vom Verlag auf das Beste ausgestattete Buch begrüßen; Stern reicht ihnen dar, was sie — besonders die Mütter — von dem sie beratenden Arzte und Lehrer immer wieder erfragen: eine wissenschaftlich zuverlässige, aber doch für den gebildeten Laien faßbare belehrende Anleitung für die liebevolle Vertiefung in die seelischen Geheimnisse ihrer Kinder.

Leipzig. Rich. Tränkmann.

Paul Krause, Die Entwicklung eines Kindes von der Geburt bis zum Eintritt in die Schule. Mit 42 Kinderzeichnungen im Text und mit Buchschmuck von Friedrich Baum. Leipzig 1914. Verlag von Ernst Wunderlich. 101 S.

Haben sich auch in jüngerer Zeit die Materialsammlungen zur Psychologie der frühen Kindheit erfreulich gemehrt, so ist doch auf lange hinaus der Bedarf keineswegs gedeckt, und insbesondere sind noch immer solche Beiträge vonnöten, die von geschulten Beobachtern zuverlässige Befunde am eigenen Kinde darreichen. Daß diese Quellen so spärlich fließen, ist bei einem Gelände von so weiten Möglichkeiten verwunderlich. Es mag sein, daß kinderpsychologische Dauerbeobachtungen und Niederschriften eben doch schwieriger durchzuführen sind, als es von ferne scheinen mag, und daß sich auch manches fleißige Unternehmen, weil die Unzulänglichkeit oder geringe wissenschaftliche Ergiebigkeit vom Veranstalter vermutet oder eingesehen wird, die Veröffentlichung scheut.

Die Schrift Paul Krauses steht dem trefflichen Werke gleicher Art von Walther Dix, das in demselben Verlage erschienen ist, in Form und Inhalt erheblich nach. Es ist nicht durchweg Wertvolles, was der Verfasser nach der im Vorwort ausgesprochenen guten Absicht dem Forscher für weitere Verwertung bietet. Dazu bleiben die Beobachtungen vielfach zu sehr an den groben Zügen haften und versäumen die eingehendere Zergliederung. So begnügt sich Krause, um nur ein Beispiel zu nennen, mit der allgemeinen Feststellung: „Mit dem Baukasten spielt er noch sehr gern“ (S. 31), anstatt daß etwa in der Weise, wie es Walther Krötzsch erfolgreich ausgeführt hat, die Eigenart und die Entwicklung im kindlichen Spiel mit Bausteinen scharf beobachtend verfolgt würde. Auch die Bedingungen, unter denen jeweils eine kindliche Äußerung geschieht, sind nicht allenthalben in dem Maße und der Genauigkeit angegeben, wie es bei wissenschaftlicher Verwendung gefordert werden muß. Es zeigen diesen Mangel mitunter sogar die Zeitbestimmungen, die sich teilweise schon vor dem zweiten Halbjahre mit der Monatsangabe begnügen.

Das wissenschaftlich Brauchbare des kleinen Buches liegt vornehmlich in seinen Feststellungen über die sprachliche Entwicklung. Ist diese wohl auch das bisher am besten erforschte kinderpsychologische Gebiet, so sind u. a. doch solche Wortbestandsaufnahmen, wie sie über die dreijährige Annamarie Ku.

— einem einzigen Kinde — (etwa 900 Wörter) und über Krauses Sohn Hermann beim Schuleintritte (ungefähr 1700 Wörter) in der Schrift vorgelegt werden, von Interesse für den Forscher. Gleichfalls bedeutungsvoll erweisen sich die von Krause mitgeteilten Niederschriften längerer sprachlicher Äußerungen in bestimmt gekennzeichneten Lagen. An solchem Material fehlt es nicht für die Psychologie des Schülers, wohl aber für die des Hauskindes. So ist z. B. die wiedergegebene Erzählung des Söhnchens Hermann beim Ansehen eines Bilderbuches ein wohl schätzenswerter Beitrag; nur muß ein Buch, das der Forschung Quellenstoff zuströmen lassen will, die Bilder beigeben oder zureichend bestimmen. Auch die Beschreibung des Erlebnisses „Ruprecht ist da!" bietet Lehrreiches, nicht minder die Befragung an der Hand zweier Bilder (S. 78—79), desgleichen die Niederschrift der freien Äußerungen beim ersten Durchblättern der Chemnitzer Fibel (S. 83). Zu den gegenwärtig fast überreichlich vorliegenden Kinderzeichnungen nimmt man die von Krause noch gern entgegen, weil sie einige hübsche inhaltliche und formale Besonderheiten zeigen.

Wie die Wissenschaft, so will der Verfasser mit seinem Buche auch Vätern und Müttern, denen er Anregungen zu geben hofft, dienen. Diesen Zweck mag die Schrift wohl erreichen. Vielleicht ist weiteren Kreisen das erste Kapitel mit seiner seltsamen Vermischung von platter Allerweltsweisheit und gelehrten Angaben doch gut und nützlich; vielleicht wird ihnen das vordringliche Zitieren aus wissenschaftlicher und schöner Literatur — noch dazu mit so schülerhaften Wendungen wie: «Es bleibt eben unumstößlich wahr, was Tracy und Sully auf S. 9 sagen». „Wieder muß ich an Lotzki denken, der da sagt ..." „Hören wir, was Dr. Brahn in ... darüber sagt" — nicht so unerträglich wie mir; vielleicht finden sie sich auch mit dem „Buchschmuck" ab.

Leipzig. Otto Scheibner.

P. Ch. Mitchell, Die Kindheit der Tiere. Mit 12 Farbentafeln und 36 Abbildungen. Stuttgart o. J. Verlag von Julius Hoffmann. 273 S. Geb. 8 M.

Entstanden aus Vorträgen vor einer jugendlichen Zuhörerschaft, wahrt dieses Buch auch in der nachträglichen Erweiterung eine leichte und gefällige Darstellungsform, ohne damit aber den wissenschaftlichen Grundzug aufzugeben, so daß die glückliche Mitte zwischen einem gelehrten und einem belehrenden Werke eingehalten ist. Was in solcher Art an zuverlässigen Beobachtungen aus zahlreichen Fachwerken und aus eigenen Erfahrungen an Tieren im Freien und an den Insassen des Zoologischen Gartens zu London verarbeitet wurde, hat u. a. auch ein erhebliches psychologisches Interesse, und dies um so mehr, als Mitchell reichlich in vergleichender Betrachtung das menschliche Jugendleben in seine Darlegungen hereinnimmt, nie aber so, daß er mit dem bekannten Deutungsfehler der früheren Tierpsychologie das Verständnis der tierischen Seele von den menschlichen Verhältnissen her zu gewinnen sucht. Mit Erklärungen wird sparsam umgegangen, und der Ton mehr auf die Mitteilung genau beobachteter Erscheinungen gelegt. Einbezogen ist in den Kreis der Betrachtung sowohl die niedere wie die höhere Tierwelt; als wichtige Kapitel treten die Abschnitte über die Dauer der Jugend, die Farbe und Zeichnung in der Kindheit, die Beschränkung der Nachkommenschaft, die Brutpflege und die Nahrung junger Tiere hervor. Pädagogische Bedeutung tragen die drei Schlußabteilungen, in denen über das Zähmen der Tiere, über den Zweck der Jugend und die Erziehung gehandelt wird und die mit manchem verbreiteten Irrtume aufräumen. Einiges daraus mag wörtlich angeführt sein: „Junge Tiere, die in der Gefangenschaft zur Welt gekommen sind, lassen sich keineswegs leichter zähmen als solche, die in der Freiheit ihrer Mutter weggenommen wurden ..." „Es gibt keine ererbte Zahmheit oder Gelehrigkeit, und wenn man alles, was über zahme Tiere bekannt ist, berücksichtigt, so findet man, daß sie das Zutrauen und die Zuneigung, die

[1]) Kurt Walter, Körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes. Bisher 3 Hefte erschienen; 3 weitere angekündigt.

sie ihrer Mutter gegenüber an den Tag legen, beinahe vollständig auf den Menschen übertragen ..." Dagegen „die Domestizierung kommt dadurch zustande, daß Tiere Generationen hindurch in Gefangenschaft gezogen und dabei allmählich jene Individuen ausgeschieden wurden, bei denen an Stelle der jugendlichen Zahmheit die Wildheit tritt, wenn sie heranwachsen. So werden Tiere mit neuen anormalen Instinkten gezüchtet" (S. 235). In Annäherung an Groos ist für Mitchell „die Jugendzeit der Abschnitt, wo der Instinkt allmählich durch Erfahrungshandlungen ersetzt wird" (246), „Daß die Tiere hierfür Zeit haben, das ist der Zweck der Jugend, und daher ist bei denen die Dauer am längsten, die am intelligentesten sind und bei denen das Gehirn am höchsten entwickelt ist" (S. 235). „Der Geist der Jugend, besonders beim Menschen, wird oft als tabula rasa bezeichnet, worauf irgend etwas geschrieben werden kann. Diese Annahme liegt so weit von der Wahrheit entfernt wie nur möglich. Junge Tiere wie junge Menschen verfügen über ein Gemisch von allen möglichen ererbten Instinkten und Fähigkeiten ... Die sogenannte technische Erziehung, die Vorbildung für einen bestimmten Beruf, sollte so weit wie möglich hinausgeschoben werden." „Man sollte vielmehr die Jugend verwenden, den Wissensdurst in jeder Hinsicht zu erwecken und anzureizen, fröhlich umherzuschwärmen und die gewagtesten Versuche zu machen. ... Was nützlich ist, darnach sollte dabei zuletzt gefragt werden. Die Welt wird schon zur rechten Zeit jeden, der ins Leben tritt, auf seine Bahn stoßen, und wer am längsten jung war und die vielseitigste Erfahrung gesammelt hat, kann sich am besten in sie einfügen" (S. 273).

Dürfen wir noch hinzufügen, daß das Buch nicht bloß belehrt und unterhält, sondern auch eine vornehme Gesinnung gegen die Tiere weckt und zum Umgang mit ihnen anregt, und daß es mit eigenartigem, künstlerischem Schmucke ausgestattet auftritt, so erscheint es uns einer warmen Empfehlung für weite Kreise wert.

Leipzig. Otto Scheibner.

Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz 1912. 26. Jahrgang. Bearbeitet und mit Unterstützung des Bundes und der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren herausgegeben von Dr. jur. Albert Huber. Zürich 1914. Verlag Orell Füßli. 264 S.

Wie seine Vorgänger zeichnet dieser an Zahlenwerk reiche Band das gewaltige Gesamtbild der jährlichen nationalen Bildungsarbeit des Schweizerbundes. Er gibt u. a. ausführlichste Auskunft über die Gliederung des Schulwesens, über die Aufwendungen über den Unterrichtsbetrieb, über die staatlichen Förderungen, und er fügt alle neuen Gesetze und Verordnungen der Berichtsjahre im Wortlaute bei. Von den Abschnitten, die für das Ausland besonders Bemerkenswertes oder für die Schweiz einigermaßen Eigenartiges behandeln, seien aus dem Gebiete der Organisation die folgenden Abschnitte bezeichnet: Eidgenössische Rekrutenprüfungen; Militärischer Vorunterricht; Unentgeltlichkeit der Lehrmittel und Schulmaterialien; Mädchenfortbildungsschulen; Mädchenarbeitsschulen und Knabenhandfertigkeit; Schweizerische dauernde Schulausstellungen; Arbeitstische an auswärtigen wissenschaftlichen Anstalten.

Die erste Abteilung des Buches, die das innere pädagogische Leben der Schweiz in den Jahren 1911 und 1912 schildert, verdient hier besondere Aufmerksamkeit. Sie ist mit gründlicher Sachkenntnis und mit weitem Blick von dem Dozenten für Methodik an der Universität Zürich Dr. Hans Stettbacher verfaßt. In den Vordergrund der Darstellung ist die Frage nach den beherrschenden pädagogischen Bestrebungen der Schweiz und ihren Verwirklichungen und Folgeerscheinungen gestellt. Dabei tritt überall das Bemühen hervor, die vom Auslande her eindringenden Einflüsse und die über die Landesgrenze hinüberführenden Wirkungen erkennbar zu machen. So wird bei der Erörterung der Bildungsziele die Münchner Tagung des Bundes für Schulreform stark herangezogen; so erfährt Gaudig in dem Abschnitt „Schulreform und Arbeitsschule" eine von Begeisterung für seine Idee getragene Würdigung und Empfehlung; so



sind bei den schulorganisatorischen Fragen, der Kurzstunde und den Befähigungsklassen, in den Berichten Stettbachers die Hinweise auf deutsche Versuche nicht versäumt. Erfreulich erscheint, wie auch in der Schweiz die Forderung nach einer pädagogischen Ausbildung der Mittelschullehrer laut wird und wie auch dort Bestrebungen zur Belebung der pädagogischen Forschungen im Gange sind. Es heißt in den hierauf hinzielenden Anregungen u. a.: „Je mehr der Lehrer im Studium der Erziehungswissenschaft den Mittelpunkt seiner beruflichen Ausbildung zu erkennen vermag, umso mehr wird er sich auch für die pädagogische Forscherarbeit interessieren und an ihr selbst Anteil nehmen. An Aufgaben, die der Lösung harren, fehlt es nicht. Kerschensteiner hat in seinem monumentalen Werke gezeigt, wie die zeichnerische Begabung der Kinder sich entwickelt; über andere Gebiete der kindlichen Entwicklung sind wir noch recht wenig orientiert; viel Land liegt da noch fast brach. Wir verstehen noch nicht, die Forschung der Erziehung und dem Unterricht in dem Maße dienstbar zu machen, wie das möglich und wünschbar ist. Es sollte insbesondere die geistige Entwicklung des Kindes mit Rücksicht auf die Wirkungsweise dieser oder jener Erziehungs- und Unterrichtsart planmäßiger erforscht werden. Der Lehrer wäre hier in der Lage, viel wertvolles Material beizusteuern, wenn er in den Stand gesetzt würde, die Probleme wissenschaftlich zu fassen und exakt zu verarbeiten. Bemühungen dieser Art haben eingesetzt; wenn nicht alles täuscht, wird sich im nächsten Jahrzehnt ein Teil der Lehrerschaft mit Eifer solcher Aufgaben annehmen und dadurch der Unterrichts- und Erziehungslehre und nicht zuletzt der eigenen Lehrtätigkeit wertvolle Dienste leisten. Freilich werden solche Arbeiten unter sorgfältigster wissenschaftlicher Kontrolle und mit größtem Ernst vorzunehmen sein; jeder Dilettantismus in diesen Dingen wäre aufs schärfste zu verurteilen und zu bekämpfen. In der Schweiz bedeutet offenbar die Gründung des Institutes J. J. Rousseau in Genf den größten Fortschritt auf dem Gebiet der pädagogischen Forschungen. Dieses Institut soll eine Zentrale für Kinderforschung werden. In Verbindung damit soll eine Schule Gelegenheit bieten, die Arbeits- und Forschungsmethoden auf pädagogischem Gebiete kennen zu lernen. Das Institut möchte Informations- und Auskunftsstelle in den Fragen der Erziehung werden; es wird in einer Bibliothek die Fachliteratur zusammenstellen und in einem Schulmuseum eine Sammlung von Lehrmitteln aufweisen. Aus der Sichtung, Vergleichung und Verarbeitung eines reichen Tatsachenmaterials sollen wertvolle statistische Angaben gewonnen werden, die für das Studium umstrittener pädagogischer Fragen eine solide Grundlage abzugeben vermögen. Die Reformbestrebungen können hier ihren Mittelpunkt erhalten, zueinander in Beziehung treten und eine wissenschaftliche Grundlage erlangen." — Vorsichtig ist die Stellungnahme Stettbachers zu der Strömung der Psychoanalyse, deren Übergriffe ins Gebiet der Pädagogik von deutschen Psychologen und Pädagogen sehr entschieden zurückgewiessen worden sind. Er stellt sehr kurz und sachlich Messmers und Pfisters Anschauungen dar, erkennt einiges Wertvolle der Richtung an und fügt hinzu: „Vor allem aber muß betont werden, daß die psychoanalytische Praxis neben einer tüchtigen wissenschaftlichen Ausbildung hohe moralische Eigenschaften voraussetzt und daß sie an der Hand eines wenig gefestigten Analysators unberechenbaren Schaden stiften kann. Eine unbeschränkte Ausbreitung in weitesten Kreisen scheint mir darum zunächst gar nicht im Interesse der psychoanalytischen Forschung zu liegen."

Leipzig. Otto Scheibner.

Druck von J. B. Hirschfeld (August Pries) in Leipzig.



Historische Bildung.[1]

Von Aloys Fischer.

Mit den meisten, wenn nicht mit allen Deutschen habe ich die Überzeugung geteilt, daß in unserem Vaterlande jedenfalls eine Seite der Bildung, die historische, zu vorbildlicher Höhe entwickelt sei. Die naturwissenschaftlich-technische Bildung mochte in Amerika, die literarisch-ästhetische in Frankreich mehr gepflegt werden und fortgeschrittener sein; daß die historisch-philologische Bildung bei uns eine unerreichte Höhe habe, galt als unbezweifelbar, als so gewiß, daß auch die aus den nationalen Kulturen der neuen Zeit, aus den erst im 19. Jahrhundert richtig erblühten Naturwissenschaften stammenden Bildungswerte lange Zeit nur nach den von der historisch-philologischen Bildung entwickelten Methoden behandelt, der Jugend erschlossen wurden.

Gewiß ist das historische Denken bei den romanischen Nationen Westeuropas früher erwacht als bei uns Deutschen; es läßt sich nicht leugnen, daß die Italiener an der Wende des Mittelalters zur Renaissance ein deutliches Bewußtsein der Geschichtlichkeit ihres Zeitalters besaßen, über die Chronologie der Ereignisse hinaus nach einer Einsicht in den Zusammenhang der Geschichte, in das Gesetz ihrer Bewegungen, in ihren Sinn strebten; und ebenso gewiß ist, daß einzelne Franzosen, Engländer und vor allem wieder Italiener teilweise vor den Deutschen selbst an die Probleme gerührt haben, die wir heute als Fragen einer Geschichtsphilosophie, einer prinzipiellen und letzten Endes metaphysischen Betrachtung und Deutung der Geschichte zusammenzufassen pflegen. Aber erst durch die Deutschen wurden diese Anfänge einer wissenschaftlichen und philosophischen Betrachtung der Geschichte systematisch fortgeführt, ausgebaut, vertieft; deutschen Genien des 18. Jahrhunderts verdankt Europa die Ausbreitung und Vertiefung des historischen Bewußtseins, das für den Menschen der neuen Zeit so charakteristisch ist wie das naive Aufgehen in der eigenen Gegenwart, das Unbewußtsein der Zeit für den Menschen des Mittelalters. Man braucht nur an Lessing, Möser, Winckelmann, Herder, Schiller, J. v. Müller, Schlözer, Schlosser zu erinnern, um Zeugen dafür zu haben, wie eng und wesentlich mit dem Geist unserer klassischen Zeit die Beschäftigung mit der Vergangenheit, die Vergleichung der Epochen der Geschichte und die Erklärung der Einzelheiten aus Gesetzen der bewußten Geistesentwicklung, die Deutung des Sinnes und der Glaube an Gesetzmäßigkeit und Entwicklungsfortschritt im politischen und kulturellen Leben verknüpft war. Erst in Deutschland ist jene seltsame Durchdringung von streng methodischer Tatsachenforschung und philosophischer Intuition des Wesens, Zusammenhangs und Gesetzes der Einzelheiten erreicht worden, die uns als

[1] Mit Rücksicht auf Einzelheiten des Inhaltes sei die Bemerkung gestattet, daß der vorliegende Aufsatz Ende Februar 1915 niedergeschrieben ist.
Die Schriftleitung.



Vollendung des historischen Denkens imponiert. Wenn man traditionellerweise die Philosophie des 18. Jahrhunderts, namentlich seiner zweiten Hälfte, den Rationalismus und die Aufklärung, als die Blüte der unhistorischen Denkweise hinstellt oder sich zu betrachten gewöhnt hat, so übersieht man dabei gerade das, was der deutsche Geist in die Aufklärung als sein eigenes Gut hineingetragen hat, worin er nicht von dem französisch-englischen Muster der rationalen Konstruktion aller Wirklichkeit aus zeitlos gedachten, definierten, mathematisch-physikalischen Elementen und Verbindungsgesetzen abhängig war und sich durch diesen Geist rational-mechanischer Verständlichkeit nicht unterjochen ließ. Das deutsche Denken besaß den Blick für das Einzigartige und Einmalige des Geschichtlichen, den Glauben an das Neue, wie es echt in der Geschichte entsteht, zum Unterschied von dem Schein-Neuen der mechanistischen Natur- und Weltauffassung, für welche es ein Neues im echten Sinne nicht geben kann, sondern nur eine Änderung der Zusammensetzung und Gruppierung an sich gleichartiger, unentstandener und unvergänglicher Stoffteilchen oder an sich gleichartiger, mit gleichen Trieben ausgestatteter, gleichberechtigter Menschenindividuen, geschichtslos gedachten, abstrakten Einzelpersonen, wie sie der Mensch der Hobbesschen Staatslehre, der Mensch des Gesellschaftsvertrags der französischen Rationalisten repräsentiert.

Das geschichtliche Denken ist aus dem deutschen Geistesleben auch nicht wieder verschwunden. Das 19. Jahrhundert und die Gegenwart haben es nicht nur ererbt und bewahrt, sondern selbständig weitergebildet, in die Einzelwissenschaften hineingetragen, durch die Erziehung in die Massen popularisiert. Die historische Betrachtungsweise durchdrang gerade in Deutschland als einheitlicher Geist unser gesamtes Denken, bis hinauf zur Philosophie,— Hegel — bis herab zu den scheinbar ganz geschichtslos verfahrenden, rein rational konstruierenden Naturwissenschaften — die Prinzipien des biologischen Denkens und die Idee der Evolution. Die geschichtliche Denkweise erweiterte ihr Feld; über die Geschichte dieses oder jenes einzelnen Volkes dringt der Blick hinaus auf die Geschichte des Menschen und der Menschheit, auf die Geschichte der Erde und des Weltalls, und in der Wissenschaft der Weltgeschichte im vollen Verstande dieses Wortes ist das historische Denken — in Hegel — sowohl zu seinem auch in aller Einzelgeschichte schon gemeinten eigentlichen Gegenstand vorgedrungen wie zugleich zum vollen Bewußtsein seiner eigenen Art und Leistungsfähigkeit gereift. Die historische Denkweise, der Historismus, wurde so deutsch, daß er die Gefahr des deutschen Wesens zu werden drohte, den Widerspruch herausforderte, den Spott entfesselte, wofür als Beleg an die frühe Wirksamkeit von Nietzsche erinnert sei. Auch unser gesamtes praktisches Denken, unsere soziale und politische Gestaltungsarbeit ruhte noch auf historischem Denken oder hatte an ihm wenigstens seine Zensur; das historische Verständnis, die Einsicht in die Gründe und Rechtfertigungen des „geschichtlich Gewordenen" wurden nicht selten zur Fessel für den wagenden Versuch, eine Art Lähmung der Initiative und ein passivistischer Optimismus, der übersah, daß das „Gewordene" zum größten Teil auch einmal „gemacht" oder durch Unterlassung verschuldet worden ist. Die



historische Betrachtungsweise mit ihrem philosophischen Einschlag, dem Glauben an Entwicklung und Fortschritt, an die immanente Vernünftigkeit des geschichtlichen Geschehens, an ein objektives Telos der Geschichte wird die Wegeweiserin der Kulturarbeit des Augenblicks, und selbst das, was noch nicht ist, die Zukunft, wird schon geschichtlich begriffen.

Mit dieser Ausbreitung und Vertiefung der historischen Denkweise gingen im 19. und 20. Jahrhundert der Ausbau der historischen Einzeldisziplinen, die Fürsorge für die Geschichtswissenschaften und die offizielle Anerkennung derselben Hand in Hand. Nur noch die Naturwissenschaften haben um ihres volkswirtschaftlichen Nutzens willen eine ähnliche Förderung erfahren wie die Geschichte. Man denke nur an die unvergleichlich große Anzahl von Lehrstühlen für die einzelnen Zweig- und Hilfswissenschaften der Geschichte, an den Etat der Bibliotheken gerade für historische Werke, an die Zuwendung öffentlicher Mittel für Ausgrabungen, Papyrusforschung, die Herausgabe von Quellensammlungen, an die zahlreichen, meist reichdotierten Seminare und Institute für Geschichte, an die historischen Sammlungen, die einerseits Folge und Erfolg der hohen Entwicklung des geschichtlichen Denkens und der wissenschaftlichen Geschichtsforschung sind, andererseits die materiellen Garantien für deren Fortdauer enthalten, ein Beweis und sichtbares Zeichen der öffentlichen Schätzung gerade dieser Seite der wissenschaftlichen Arbeit. Wann werden je Psychologie, Philosophie oder Pädagogik auch nur annähernd ähnliches Wohlwollen finden?

Diese intensive Pflege des historischen Denkens konnte natürlich nicht ohne Wirkung auf die deutsche Erziehung bleiben, namentlich nicht ohne Wirkung auf Lehrplan und Geist der höheren Schulen; geradeso wie umgekehrt die höhere Schule, namentlich das neuhumanistische Gymnasium wieder zur Erhaltung und Förderung des historischen Denkens beitrug. Es ist müßig zu fragen, ob die Wesensart des deutschen Geistes mit ihrer Richtung auf geschichtliches Denken und Verstehen früher war, oder die das historische Denken erstrebende und pflegende besondere Art der höheren Schule; derlei Zusammenhänge im kulturellen Leben sind immer wechselseitig; das Zusammengehörige entsteht zusammen, und Eines verstärkt rückwirkend das Andere. Die historische Bildung gehört in diesem Sinne zum Wesen des deutschen Geistes; er suchte sie sich als die ihm wesensgemäße Bildung aus den möglichen Bildungsganzen heraus, und sie hat umgekehrt übend und entwickelnd diesen Wesenszug zu reiner Entfaltung erhoben. Gewiß ist, daß zur Bildung in deutscher Auffassung die geschulte Fähigkeit und selbstverständliche Gewohnheit alles Wirkliche und alle Aufgaben geschichtlich zu betrachten gehört hat und gehört; und gewiß ist ferner, daß nicht nur wir ehemaligen Schüler des humanistischen Gymnasiums, sondern die breiteste Öffentlichkeit in Deutschland des Glaubens lebte, unserer Schule den Sinn für Geschichte, die Fähigkeit geschichtlichen Denkens, eine gründliche historische Bildung zu verdanken. Man gab Mängel unseres Bildungswesens in anderen Hinsichten zu, gern oder ungern, aber unsere geschichtliche Bildung galt über jeden Zweifel erhaben und verglichen mit derjenigen anderer Kulturnationen als schlechthin gut. Selbst die Gegner gaben diesen Vorzug der alten höheren Schule zu — wenn sie



die überwiegend geschichtliche Blickrichtung ihrer Schüler und Lehrer als Fehler bekämpften, eine für die unmittelbare Gegenwart und das sie erfüllende Leben brauchbarere, „nützliche" Bildung auf ihr Programm schrieben. Es schien unerlaubt, die historische Bildung der Deutschen durch unsere höheren Schulen in Frage zu stellen, unmöglich, sie etwa noch verbessern zu können.

Da kam im August 1914 der Krieg; nicht in den ersten Tagen, aber bald genug, stellte er sich als Problem gerade dem historischen Denken dar, als Aufgabe, die auch begrifflich gelöst werden mußte, und bei deren intellektueller Bewältigung sich gerade unsere historische Bildung, die durch sie erworbenen Kategorien, Auffassungsformen und Denkweisen bewähren mußten. Da erging es vielen, vielen ehemaligen Schülern des Gymnasiums, vielen Lehrern, vielen Berufshistorikern, dem größten Teil unserer Bildungsschicht, ganz eigentümlich: es überkam sie eine unverkennbare innere Ratlosigkeit dem Krieg gegenüber, eine Unsicherheit, nicht der Stellungnahme zum Krieg — für keinen Deutschen, am wenigsten für den Gebildeten, war auch nur einen Augenblick zweifelhaft, daß der Krieg aufgenommen und durchgehalten werden müsse —, aber der historischen Deutung und des Verständnisses, eine bestürzende Verworrenheit der Vorstellungen über seine Ursachen und Entwicklungsmöglichkeiten, eine verzagte oder phantastische Ahnung seiner Ausbreitung, seines Verlaufs, seines Erfolgs. Der Krieg war da, entrollte täglich neue Seiten, wurde als unvermeidlich mit einem unvergleichlichen stillen Mute und einer unerschütterlichen Zuversicht von allen bejaht — und doch verstand man nicht recht, warum er eigentlich entstanden war, wie er ins Rollen kam.

Nicht daß es an „Erklärungen" gefehlt hätte! Im Gegenteil; es bedurfte nicht einmal der amtlichen Historiographie, um die letzten vorbereitenden Schritte, die entfernteren Anlässe und die weitzurückliegenden Motive der Koalition unserer Feinde bloßzulegen. Seit Jahren wußten wir von der Existenz und Tendenz des Dreiverbands, von der Tätigkeit der vom Revanchegedanken faszinierten französischen Kriegspartei, von den Spannungen zwischen Österreich-Ungarn und Rußland, dem Protektor und künftigen Herrn des slawisch gewünschten Balkan, von der scharfen Konkurrenz zwischen Deutschland und England, von der Tätigkeit der Feinde und ihrem Ziel, der Einkreisung Deutschlands und der Reduktion seiner Größe auf das Maß einer europäischen Macht zweiten Ranges. Und doch erschien dem Bewußtsein, das sich alle diese Anlässe, Vorbereitungen und Motive vorhielt, der Krieg selbst immer wieder inkommensurabel, dadurch nicht „verständlich" gemacht, nicht „erklärt". Er blieb für das Denken vermeidlich, ja er konnte sogar wie eine, durch die unerhörte Verwickelung aller Verhältnisse und die dafür nicht mehr zureichende politische Organisations- und Gestaltungskraft der Diplomatie verschuldete falsche Fragestellung an die Zukunft Europas wirken. Erst allmählich entdeckt man, daß der jetzt tobende Krieg einen doppelten Aspekt bietet; und mit dieser Entdeckung wird man zugleich auf Seiten und Möglichkeiten der historischen Bildung aufmerksam, die von der durchschnittlichen deutschen Auslegung derselben abweichen und doch zu echter historischer Bildung unerläßlich



sind. Man wird inne, daß man zwar viele Kenntnisse, auch tiefe und systematisierte Erkenntnisse haben, daß man Methode besitzen kann, und doch einer im tiefsten Sinn so zu nennenden historischen Bildung entbehrt. Am Kriegserlebnis, wie es uns alle erfüllt und nach und nach zur Auseinandersetzung mit sich zwingt, wird auch die Idee der historischen Bildung neu zum Problem; ich möchte in kurzer Skizze umreißen, von welchen Ausgangspunkten her diese Problemstellung unvermeidlich ist und mit welchem Inhalt die Zielsetzung der historischen Bildung jetzt sich füllt. Es ist dabei unvermeidlich, die Zeitgeschichte selbst einer vorläufigen Analyse zu unterwerfen, um die Aufgaben deutlich zu machen, denen eine vollständige und durchgreifende historische Bildung gewachsen sein muß.

Der schwebende Krieg erlaubt, wie ich bereits andeutete, eine doppelte Auffassung; schon dies verwirrt; daß überdies jede dieser Auffassungen im weiteren Ausbau zu Schwierigkeiten führt, erhöht die Problematik ins Vielfache und macht die gedankliche Durchdringung des gegenwärtigen Krieges in der Tat zu einem Prüfstein für das historische und geschichtsphilosophische Denken.

Für den ersten, man darf wohl auch sagen, oberflächlichen Blick ist der Krieg ein Wirtschaftskrieg, d.h. nicht etwa bloß ein Krieg um Absatzgebiete, Handelsvorherrschaften auf dem Weltmarkt und Kolonien, (dabei würden die Motive sowohl von Deutschland wie namentlich von Frankreich zu kurz kommen), aber doch ein Interessenkrieg; nicht bloß der Nahrungsspielraum der kämpfenden Völker soll neu gestaltet werden, sondern — wenn ich mich so ausdrücken darf — der gesamte Lebensspielraum. Für Österreich nimmt dieser Kampf um den Lebensspielraum die besondere Gestalt nach seiner territorialen Integrität und seinem innerpolitischen Zusammenhang an, der durch die Nationalitätenfrage Problem geworden, durch die Propaganda der slawischen Nachbarstaaten und die italienische, serbische, rumänische, polnische Irredenta von außen schwer gefährdet ist. Für Rußland hat er die besondere Gestalt des Kampfes um das Protektorat über die slawische Völkerwelt, die Vormachtstellung auf dem Balkan und den Zugang zu wenigstens einem (wenn auch entfernt) mit dem atlantischen Ozean kommunizierenden Meere. Für Deutschland ist der Interessenkampf als Kampf um den Zugang zur Welt für den Überschuß seiner Bevölkerung und die Erzeugnisse seiner Produktion, heraus aus der kontinentalen Existenz verständlich, also als Kampf um Kolonien, um freies Meer, um die für beider Erhaltung unentbehrliche Seemacht. Und für England als die Abwehr dieses deutschen Strebens, als die Behauptung seiner auf die Herrschaft über die Meere aufgebauten Weltstellung und eines angeblichen Gleichgewichts der Großmächte, das seine Weltstellung in alle Zukunft hinein sichert. Für Frankreich heißt das Interesse Elsaß-Lothringen, für Japan die Vormachtstellung in Ostasien, das Protektorat über China und die Beseitigung der bisherigen Politik der offenen Türe. Man versteht von diesem Standpunkt aus Vieles von der Eigenart der gegenwärtigen Weltlage, z. B. dies, daß es noch neutrale Staaten gibt und die Unterschiede der Neutralität. Staaten, die ihr völliges Desinteressement an der Welt außerhalb ihres Territoriums erklärt haben und wirklich be-



tätigen können, wie die Schweiz, sind in ganz anderem Sinne neutral, als etwa Italien und Amerika. Italiens Neutralität ist beständig in labilem Gleichgewicht und balanciert streng genommen nur darauf, daß die Interessen, die ihm die Teilnahme am Kampf — vorausgesetzt, daß der jetzige Krieg wirklich ein Interessenkampf und nur ein solcher wäre — wünschenswert erscheinen lassen, zwiespältig sind. Die der Irredenta vorschwebenden Interessen würden den Kampf gegen Österreich erheischen, die Mittelmeerinteressen den gegen den Dreiverband. Man spürt, daß Italiens Neutralität mit einem Schlag in die Teilnahme am Krieg umschlagen kann; es bedarf nur entweder eines entschiedenen Drucks der Diplomatie oder einer unvorhergesehenen kriegerischen Wendung, um das militärisch jetzt gerüstete, wirtschaftlich allerdings reservenlose Land in den Konflikt hineinzureißen. Man versteht und spürt, daß der Krieg, als Interessenkampf gefaßt, nach und nach noch andere Völker ergreifen kann, schließlich zu einer allgemeinen Neuordnung der Erde sich auswachsen könnte — denn es gibt auch auf dem Balkan, in Amerika, in Asien ungesättigte Interessen, die sich jetzt zu Wort, d. h. zum Schwert melden müssen, wenn sie nicht durch den in Europa fallenden Entscheid bedroht werden sollen, sozusagen ehe sie angemeldet worden sind. Und weiter versteht man, daß an „diesen Krieg" als erste Phase der allgemeinen, die Welt neuordnenden Interessendebatte sich andere Kriege, zwischen anderen Gegnern oder denselben Gegnern in anderer Gruppierung anschließen können — bis der Zustand der Erde wieder in eine Ruhelage befriedigter oder endgültig zum Verzicht gezwungener Interessen einschwankt.

Man kann, etwa in solchen Skizzen, sich den gegenwärtigen Krieg als Interessenkrieg zurechtlegen. Wenn man ihn einen Machtkonflikt nennt, so scheint mir diese Bezeichnung eine Verdunkelung der mit dem Gegensatz der Interessen und ihrer nicht mehr rechtlich lösbaren Zuspitzung gemeinten Auffassung zu sein. Denn natürlich ist der Rekurs auf die Macht, d. h. sowohl auf die physischen Gewaltmittel wie auf den unbeugsamen Willen ihrer Anwendung bis zum Äußersten eben der Weg, den Interessenkonflikt zu lösen. Aus bloßer Lust an der Machtäußerung, als bloße Machtprobe, gewissermaßen als Überkochen des Machtgefühls ist der Krieg nicht entstanden. Erst wenn die Macht in den Dienst eines Interesses tritt, wird sie zum Kriegswillen. Auf der Stufe der Kindheit kann allerdings ein reines Kampfspiel aus dem bloßen Kraftgefühl, aus der Lüsternheit nach Bewährung der Kraft hervorgehen; aber der „Krieg" muß doch mit anderen Kategorien begriffen werden als der selbstzweckliche Sport, als das Kampfspiel, selbst noch als vieles, was in der Ritter„fehde", dieser überholten Stilform des Krieges, wesensbestimmend ist. Macht ist in psychologischem Betracht Wille; ein Konflikt von Willen ist so lange undenkbar, als die Willen auf verschiedene, einander nicht berührende Ziele gerichtet sind, er wird unvermeidlich, sobald die Zielsetzungen — „Interesse" ist ein anderer Name für nationale Zielsetzung — sich kreuzen. Krieg als Machtkonflikt ist also der Wille von Völkern, den Widerstreit ihrer Interessen durch den Appell an die Waffen zu lösen; der Name Machtkonflikt bedeutet nicht eigentlich einen Konflikt der Mächte und Mächtigkeit, sondern der Interessen; und der Krieg



soll nicht für die überlegene Macht entscheiden, sondern der Kriegsentscheid schafft erst die Machtüberlegenheit. Nicht der Überlegene ist Sieger, sondern der Sieger (gleichgültig, wie er vorher dastand) wird dann machtüberlegen sein.

Wenn man nun in der mehr angedeuteten als ausgeführten Weise den Krieg als Wirtschaftskrieg sich zurecht gelegt hat, dann erweist sich diese Erklärung als ungenügend im Ganzen, als unzutreffend in vielen Einzelheiten. Es will nicht einleuchten, daß Interessenkonflikte in dieser Weise und zwischen diesen Nationen zum Austrag kommen müssen. Diese grandiose Skrupellosigkeit des nationalen Egoismus scheint unserer ganzen Kulturgesinnung nach unmöglich. Wir fühlen im tiefsten: standen wirklich nur mehr oder minder materielle Interessen auf dem Spiel, dann hätte es nicht nur möglich, dann hätte es Pflicht sein müssen, ihren Ausgleich auf dem Wege der Verständigungs- und Konzessionspolitik anzustreben; mit Forderungen und Verzichten, wie sie durch den Gang der neuen Geschichte notwendig geworden sind; mit der Beseitigung schmerzender Reste vergangener Zeiten und ihrer Hoheitsverhältnisse wäre eine Verständigung auch nicht erfolglos angestrebt worden. Über allen Interessen hätte stehen müssen und steht (in objektiver Wertung) der Geist der Kultur; und wenn auch über Besitz- und Machtfragen geteilter Meinung, schienen die Völker Europas, namentlich Westeuropas, doch einheitlicher Kulturgesinnung zu sein. Wie ist es möglich, daß die Völker ihren Willen nicht zum Entscheid gegen den Krieg benützt haben, wenn wirklich nur mehr oder minder materielle Interessen seinen Gegenstand bilden? Wie ist es möglich, daß das Bewußtsein der Kulturgemeinschaft, der gemeinsamen Kulturaufgaben nicht als Hemmung wirkte? Man denkt an die gewaltigen internationalen Verbände der Arbeiter, der Gelehrten und Akademien, an den Pazifismus und seine vielen praktischen Folgen bis zur Einrichtung der Haager Konferenzen; man denkt an die offiziellen Friedensversicherungen aus Respekt vor der gegenseitigen Kultur, an die unermüdliche Austausch- und Aufklärungsarbeit, die namentlich auf eine Verständigung Deutschlands und Englands abzielte. Man besinnt sich immer wieder, wie viel internationales geistiges Gut das Resultat der Wechselwirkung und Arbeitsgemeinschaft gerade der westeuropäischen Völker gewesen ist und sie über alle Entzweiung der Interessen hinweg einigen kann, einigen soll. Schon allein dies, daß ihre kulturelle Entwicklung auf Antike und Christentum aufgebaut ist, bringt sie nahe, um von den elementaren Einheitsbeziehungen der weißen Rasse als solcher und von der Mission des Europäers als solchen (gegenüber anderen Rassen und sekundären Völkern) ganz zu schweigen. Den Krieg rein als Interessenkonflikt zu begreifen, erweist sich als unmöglich, weil es unverständlich ist, daß die in Konflikt geratenen Völker und Mächte nicht auch noch die Interessen sehen sollten, die ihnen gemeinsam sind, weil es unmöglich scheint, daß die in langer Kulturarbeit gewonnenen Wertordnungen so gründlich verkannt und verkehrt werden sollten, wie es der Fall sein müßte, weil es — nach vielen gerade erst im Krieg gemachten Beobachtungen — auch gar nicht zutrifft, daß die rein kulturellen Werte ihre Wertnatur eingebüßt haben.

Ist man einmal in derartige Gegenüberlegungen geraten, dann schwindet die Plausibilität des Interessenkonflikts, man neigt dazu, im Krieg überhaupt und im schwebenden Krieg vor allem das Resultat einer falschen Rechnung zu erblicken, mit anderen Worten: man erklärt ihn für unverständlich, verzichtet darauf, ihn historisch zu begreifen, läßt sein historisches Denken vor ihm als einer ihm weit überlegenen Tatsache neuer Ordnung kapitulieren. Soweit unser historisches Denken noch mit den Kategorien des Geschichtsmaterialismus, der Persönlichkeitsgeschichte arbeitet, im Krieg eine Naturtatsache oder höchstens einen aus dem Naturhaften entwickelten rein soziologischen Vorgang der Entzweiung und Vereinigung, also der Menschen- und Massengruppierung sieht, erweist es sich als unzulänglich; soweit unser historisches Denken ein Nachdenken nur über *Geschehenes*, nicht ein Durchdenken des *Geschehenden*, ein Vordenken des Möglichen, Wahrscheinlichen, notwendig Kommenden ist, erlebt auch die in ihm steckende Methodik ihren Bankrott.

Da man sich aber nicht bei dieser Ratlosigkeit beruhigen kann (als erkennender Kopf natürlich, nicht als lebender Mensch), da es nicht möglich ist, besinnungslos in der Flut der Einzelereignisse mitzutreiben, bis man schließlich am Ende an das „feste Land" eines Friedensschlusses und seiner neuen Ordnungen gespült wird, so versucht man, den gegenwärtigen Krieg von anderen Ausgangspunkten her sich zurecht zu legen, flüchtet sich zu einem „philosophischeren" Aspekt, macht ihn als Spezialfall seiner schon vorgefaßten oder jetzt erst entstehenden, eventuell sogar improvisierten Metaphysik der Geschichte untertan. Damit wird die Deutung des Krieges letzten Endes so verschieden, als die prinzipiell möglichen Weltanschauungen verschieden sind. Ehe jedoch die metaphysischen Deutungen des Krieges auseinandergehen, genauer gesagt, *vor* dem Punkt, an welchem die Meinungen über Sinn und Rolle des Krieges bzw. eines Krieges in der Weltordnung differieren können, liegt eine weite Strecke der Betrachtung, die alle Weltanschauungen noch gemeinsam durchlaufen können, die Deutung des Krieges nicht als eines Interessen- sondern als *eines Kulturkonflikts*. Wenn man diese Auffassung bei dem jetzigen Krieg durchzuführen versucht, bewegt man sich etwa in folgenden Gedankengängen.

Die Anschauung, daß die Völker Europas, oder auch nur Westeuropas, wirklich eine einheitliche Kultur, oder auch nur die Entwicklungsrichtung auf eine einheitliche Kultur haben, muß als irrig aufgegeben werden; „die Einheit des europäischen Geistes" existiert weder als Tatsache, noch als ernsthaftes, d. h. als realisierbares und von den Europäern selbst schon gewolltes Ziel, sondern ist ein Schein, der durch den reflektierenden Vergleich der sogenannten europäischen Kultur mit anderen, z. B. der ostasiatischen, entsteht. Gemeinsame Unterschiede von Gegenständen zu dritten Gegenständen dürfen aber nicht für positive Ähnlichkeiten der ersten Gegenstände gehalten werden, sind nicht einmal ein Hinweis auf positive Gemeinsamkeit von Merkmalen. Daraus, daß Farben, Töne, Gerüche samt und sonders nicht Zahlen sind, von Zahlen, dieser Gegenstandsgruppe, verschieden, folgt nicht eine Gemeinsamkeit positiver Merkmale der Farben, Töne, Gerüche. Die in der ersten Betrachtungsweise



stark betonte Gemeinsamkeit der Kultur, wenigstens der letzten Ziele und der ihnen geltenden Gesinnung muß als eine Illusion der Friedenszeiten fallen gelassen werden; der Krieg enthüllt eine schonungslose Wahrheit, die allen Kulturoptimismus vernichtet, die Wahrheit nämlich, daß der Kern der Geschichte die Auseinandersetzung der Völkerindividualitäten über den Sinn der Kultur ist. Wenn man diese neue Einstellung gefunden hat, dann treten die Interessen und ihr Gegensatz in den Hintergrund, die Unterschiede der Kulturauffassungen werden als Erklärungsgründe wichtiger. Die Gegensätze des Geistes, des ästhetischen Geschmackes, des sittlichen Bewußtseins, der Rechts- und Staatsauffassung, des religiösen Lebens sind unauflöslich mit den Völkerindividualitäten selbst gesetzt, hinter aller internationalen Höflichkeit verborgen; und ist einmal das Wesen der Völker in einer um ihre Kulturexistenz gehenden Weise provoziert, so drängen sich diese Gegensätze aus dem Hintergrund, in dem sie dauernd bestehen, ans Licht, eben im Krieg, sofern dieser nicht bloß als eine Auseinandersetzung der physischen Gewaltmittel, sondern als „Kriegsgesinnung" verstanden wird. Darin liegt die Seele der sonst äußerlichen Vorgänge der Auseinandersetzung mit den Waffen. „Krieg" wird erst geführt, wenn die Völker nicht bloß um „Vorteile" mit List und Gewalt streiten, sondern mit leidenschaftlichem Willen für ihr Wesen und seine Entwicklungsfreiheit gegeneinander treten. Das „höhere Menschsein" schwebt als Rechtfertigung und Ziel über der Entzweiung, die auf den Namen Krieg in weltgeschichtlicher Betrachtung Anspruch haben soll. Die für die Deutung und Wertung des Krieges wichtigste Tatsache ist eben die: seine unbeabsichtigten, aber tatsächlich eintretenden Folgen und Wirkungen auf das geistige Leben, die durch ihn geschaffenen Einigungen und Herrschaftsverhältnisse waren immer den anfänglich zum Krieg führenden Anlässen und Absichten bedeutend überwertig; nicht das, was die Kämpfenden beim Ausbruch des Krieges wollen und vielleicht während des ganzen Krieges als ihr Ziel festhalten, ist das objektive Telos des Krieges, sondern die von den kriegserprobten Menschen nachher zu leistende und geleistete Kulturarbeit; der Friede ist die Frucht und die Rechtfertigung des Krieges. Und in diesem Sinn hat der Krieg die Völker noch niemals betrogen; in diesem Sinne ist immer der im Krieg zum höheren Menschen Gereifte, der kulturell Leistungsfähigere Sieger geworden. Oder genauer gesagt, „siegen" heißt gar nicht: bei dem Friedensschluß die besten materiellen Vorteile einheimsen, sondern „siegen" heißt: sich als der vorbildlichere Mensch ausweisen und deshalb für eine Zeit die Führung der Kultur übernehmen, nicht immer mit Absicht, bewußt, aber doch tatsächlich dadurch, daß auch der mit größeren Vorteilen abschneidende Gegner geistig von einem abhängig wird. Um zwischen Würdigkeiten und Kulturauffassungen, die nicht mehr auf dem Weg der Dialektik des Geistes, sei es ausgeschaltet, sei es unter einen Hut gebracht werden können, den für den Fortgang der Menschheit notwendigen Ausgleich zu bringen, eventuell um die Kultur vor einem Irrweg zu bewahren oder von einem solchen zurückzuholen, dazu ist der Krieg unentbehrlich, das ist die weltgeschichtliche



Mission der großen Kriege. Man denke an die Aufgabe der Hellenen gegenüber Asien, der Römer gegenüber Afrika, der europäischen Zentralmächte gegen die Türken. Der kontinentale Zusammenhang Europas mit Asien erklärt, daß es vorzugsweise Anstürme aus diesem Barbarenkontinent waren, gegen die entweder der Gedanke der Kultur überhaupt oder wenigstens die Richtung ihrer Entfaltung geschirmt werden mußte, von den Tagen der Schlacht bei Salamis bis zu den Kriegen gegen Rußland und Japan in der Gegenwart.

Wenn diese Überlegungen zu Recht bestehen, dann ist auch für das Verständnis des gegenwärtigen Krieges der Nachdruck nicht auf den Gegensatz der Interessen, sondern auf die inneren Unterschiede und latenten Konflikte in der Lage unseres Kulturlebens zu legen. Natürlich nicht bloß und nicht in erster Linie des nationalen, sondern des über den Nationen sich erhebenden, durch den zwischenstaatlichen Verkehr und den internationalen geistigen Austausch genährten und in gemeinverbindlichen Gebilden sich verdichtenden Kulturlebens der Menschheit.

Da ist es sowohl das Verhältnis von Deutschland zu Rußland, wie das von Deutschland zu England, das uns gewaltige Überraschungen bereitet und uns an unserer Fähigkeit zu historischem Denken irre gemacht hat.

Unsere Kenntnis Rußlands ist in den letzten Jahren wohl gewachsen, aber im ganzen doch gering; und insbesondere die Behandlung Rußlands und russischer Geschichte in der Schule steht in keinem Verhältnis weder zu unserer Kenntnis noch zu der Bedeutung dieser slawischen Großmacht. Das Bild, das wir uns von Rußland machen, ist vorherrschend bestimmt durch die Anläufe und Ansätze seiner Europäisierung: die Reformen Peters, die Übernahme der westlichen Philosophie, besonders des französischen Positivismus und des deutschen Materialismus, die Förderung der Naturwissenschaften und Technik, der Aufschwung der Industrie, die Ausbreitung der westlichen politischen Doktrinen, namentlich des Sozialismus mit ihren Folgen der Aufhebung der Leibeigenschaft und des Kampfes um eine Konstitution, die Anlehnung an Frankreich, später auch an Deutschland, die wir in der Literatur, in der Lebensführung des Adels und der Schicht der Intellektuellen geübt und gepriesen finden. Diese Züge bestimmen unser Bild von Rußland: Rußland will Europa werden. Und zugleich spüren wir ungeheure hemmende Gewalten, einen Widerstand nicht nur der Massen, sondern auch in den Seelen der Aufgeklärten und Gebildeten: Rußland kann nicht Europa werden. Wir haben uns gewöhnt, es als in einer Übergangskrisis befindlich anzusehen, es von unserem Standpunkt aus zu bedauern, auf die inneren Konflikte zu vertrauen, nicht nur auf den Gegensatz der Rassen und Völker, die das Riesenreich umschließt, sondern auf den Gegensatz der Schichten, von Stadt und Land, von Adel und Bauerntum, von regierenden Beamten und regierten Untertanen, von Krone und Volk, von Großfürstentum und Krone, auf die Feindschaft der Kulturauffassungen. Als ein unreifes, noch nicht zu europäischer Höhe gelangtes Land war uns Rußland bekannt, die Bemühungen der „Westler" wie der geringe Erfolg derselben bestimmten unser Bild davon. Aber was weniger bekannt war, was für viele gerade in diesem Krieg eine



Überraschung bedeutete, war die Tatsache, daß Rußland im Grund auch gar nicht europäisch werden will, daß es eine eigene, allerdings nicht geradlinig gewachsene Kultur besitzt, und den Willen, Rußland nicht nur zu bleiben, sondern immer mehr zu werden, ich meine in kultureller Hinsicht, der Übergang von Europa nach Asien. Die geistige Entwicklung Rußlands ist eine selbständige Parallele zu der des europäischen Wesens, in welcher die beiden im Westen sich bald trennenden Faktoren der nationalen Staatseinheit und der religiösen Glaubensgemeinschaft sich gegenseitig immer stärker durchdringen. Der Gedanke des römischen Weltimperiums in seiner byzantinischen Form wächst sich zum russischen Zäsaropapismus aus; das ist der rote Faden in der Folge der Ereignisse der russischen Geschichte. Von Byzanz kommen Staatsgedanke und Verwaltungseinrichtungen, von Byzanz die Auffassung des Christentums und die Hierarchie; das eigentlich römische Recht fehlt, die Russen dürfen dafür ihr nationales Recht finden; die klassische Kultur und ihre Wiederentdeckung, die Renaissance, sowie die größte Krisis des Staatsgedankens, die französische Revolution fehlen unter den Faktoren der Vergangenheit des russischen Geistes. Man muß sich die Tragweite dieses Unterschiedes zwischen der Vergangenheit Westeuropas und Rußlands klar machen. Dafür hat Rußland das Tatarenjoch durchgemacht. Der Westen war für die Russen ein in vielen Dingen anregender Lehrer, aber nicht mehr; die Stimmung, welche ihn als unbedingtes Vorbild betrachtete, war auf eine dünne Schicht und eine kurze Zeit beschränkt, und auch auf dem Höhepunkt ihrer Herrschaft nicht ausschließlich, nicht unwidersprochen vorhanden. Es ist erstaunlich, mit welcher Einmütigkeit fast alle großen russischen Persönlichkeiten in der neuen Zeit aus der Schule Europas wieder zu den nationalen heimischen Werten zurückgekehrt sind, und das Wort Dostojewskis[1]) ist nicht vereinzelt, sondern die Losung aller großen Russen — auch wenn sie in vielen Einzelfragen sich befehdeten, wie Westler und Slawophile. In einem Brief an Nikolai Strachow schreibt er: „das Gesetz der Bekehrung zum Nationalen kann man nicht nur an Dichtern und Literaten, sondern auch auf allen anderen Gebieten beobachten. So daß man schließlich noch ein anderes Gesetz aufstellen kann: wenn ein Mensch wirklich talentiert ist, so hat er das Bestreben, aus der verwitterten oberen Gesellschaftsschicht zum Volk zurückzukehren; wenn er aber kein Talent hat (nun kommen die für die russische nationale Gesinnung charakteristischen Worte), so wird er nicht nur in der verwitterten Schicht bleiben, sondern auch noch ins Ausland auswandern, zum Katholizismus übertreten usw.“ Von dieser Seite Rußlands und des Russentums haben wir wenig gewußt oder sie nicht richtig verstanden. Und doch liegt in ihr die tiefste Wurzel des Krieges, soweit Rußland in Betracht kommt. Wir haben die russisch-nationale Gesinnung zu wenig gekannt, die Beschwingung unterschätzt, die sie dem Volk zu geben vermag, wenn seine Führer die richtigen Suggestionen in seine plastischen Massen zu senken wissen. Rußland fühlt sich als Träger einer gewaltigen

[1]) F. M. Dostojewskis Briefe, deutsch von Alexander Eliasberg. München 1914. R. Piper, Seite 187f.



Kulturmission, es glaubt, das reine, orthodoxe Christentum zu besitzen, ohne die Verderbnisse durch die katholische Kirchenorganisation und den protestantischen Rationalismus, es ist überzeugt, in seinem bäuerlichen primitiven Kommunismus die beste Voraussetzung für den Übergang zu einer demokratischen Liebesgemeinschaft des Volkes und damit zur höchsten politischen Freiheit zu besitzen, ohne das Verwaltungsgerüst des westeuropäischen Rechts- und Zwangsstaates nötig zu haben, es ist durchdrungen von dem Wert der slawischen Rasse mit ihrer unerschöpflichen Fruchtbarkeit, ihrer Begabung, ihrem Gefühlsreichtum. Alle diese Überzeugungen zusammen bilden die Wurzel des politischen Programms der Russen: des Panslawismus als einer letzten Endes religiösen Bewegung, des Kampfes um den Besitz von Konstantinopel, des ursprünglichen Sitzes des echten altchristlichen Patriarchats, des Kampfes „nicht nur gegen Deutschland, sondern gegen das Deutschtum“, als die Verkörperung des protestantischen Prinzips, des modernen Staatsgedankens, des wissenschaftlichen Rationalismus, ganz abgesehen von dem ursprünglichen Gegensatz der slawischen und germanischen Rasse und den historischen Gegensätzen. Nicht bloß die russischen Interessen, sie gar nicht in erster Linie führen Krieg gegen Deutschland, sondern das Bewußtsein, daß die slawische Völkerwelt unter der russischen Führung auserwählt sei, die Kulturaufgabe Europas von den Irrwegen der westlichen Zivilisation zurückzuholen und zu vollenden. Daraus allein wird die in diesem Krieg zum erstenmal erreichte innere Einigung des sonst in gewaltige Gegensätze zerklüfteten Russentums verständlich, daraus die Popularität des Krieges, daraus seine verbissene Nachhaltigkeit. Derselbe Dostojewski hat wiederholt das Programm der Erlösung Europas durch Rußland und die Vollendung der Kultur durch die Slawen verkündet. Ich möchte nur eine Stelle dafür sprechen lassen: „In Westeuropa haben die Völker den Heiland verloren (der Katholizismus hat es verschuldet) und aus diesem Grunde geht Westeuropa zugrunde.“[1]) Und der Philosoph W. Solovjeff[2]) liefert den positiven Beweis, daß das russische Slawentum den Heiland noch besitzt, und darin nach seiner Meinung die Garantie seiner Weltherrschaft. Die jetzige Phase des Krieges, das beginnende Ringen um die Vernichtung des letzten Restes der europäischen Türkei, die Eroberung Konstantinopels ist deshalb für Rußland von allergrößter Bedeutung, und wenn die durch die Presse gehenden Gerüchte von einer stillschweigenden oder ausdrücklichen Anerkennung dieser russischen Aspirationen durch England wahr sind, dann beweisen die englischen Staatsmänner einen gewaltigen Mangel an Fähigkeit des historischen Denkens. Die Dynamik dieser einen Tatsache — wenn sie einmal bestünde — eines russischen Konstantinopel ist gar nicht abzusehen: sie wäre der Anfang vom Ende Europas.[3])

[1]) Briefe. Seite 190.

[2]) Wladimir Solovjeff: Die geistigen Grundlagen des Lebens (Jena, Diederichs 1914), besonders die Oster- und Sonntagsbriefe und „Die drei Gespräche“.

[3]) Wer sich über die innere Lage Rußlands, die Ziele seiner Politik und Kulturarbeit eingehender unterrichten will, dem empfehle ich außer der Lektüre der meist genügend gut übersetzten Hauptwerke der führenden russischen Geister die gewaltige Materialiensammlung von Masaryk: Th. G. Masaryk, Rußland und Europa. 2 Bde. Jena 1913. Eugen Diederichs.



Wenn man die vorstehend skizzierte Lage Rußlands als in den Grundzügen richtig geschildert anerkennt, dann spielen die „Interessen" der finanziellen Abhängigkeit von Frankreich als Kriegsmotiv eine geringe Rolle, dann wird klar, daß Rußland auch weiterhin eine Bedrohung Deutschlands bleibt, aber nicht weniger auch die Gefahr seiner jetzigen Freunde und Bundesgenossen. Und da sich hinter Rußland, einst mit ihm verfeindet, jetzt mit ihm verbündet, aber nach der Festigung seiner ostasiatischen Hegemonie notwendig wieder sein Feind, Japan erhebt, so verliert sich die Perspektive der Kulturentwicklung in die ferne Gefahr des Panmongolismus, der Abdankung Europas vor ganz anderen Kulturgrundlagen und Werten, in den Sieg Asiens. Vielleicht erscheinen manchem diese Folgen noch zu fern; aber die Wirkungen geschichtlicher Ereignisse pflegen eben, vielfach vermittelt und gebrochen, so in die Ferne zu reichen; vielleicht erscheint manchem die darin liegende Schätzung der Bedeutung des Krieges übertrieben. Aber wenn auch nicht geleugnet werden kann, daß die unmittelbaren Ziele des Krieges näher gesteckt sind, daß insbesondere die bewußt gewollten Ziele der beteiligten Mächte bescheidener aussehen, so steht nach der Natur der historischen Kausalität fest, daß das unmittelbar Erreichte seinerseits Wirkungen nach sich zieht, und diese Wirkungen wieder Wirkungen, und daß die Produktivität eines geschichtlichen Ereignisses in der Linie der schon vor dessen Eintritt vorhandenen prinzipiellen Strebungen und Entwicklungsrichtungen sich entfaltet. Eine Niederlage Deutschlands und Österreich-Ungarns wäre in diesem Sinn die entferntere Voraussetzung für das russische und später mongolische Ende Europas.

An diesem Punkt scheint nun manchem der Gedankengang nicht mehr zu stimmen. Das jetzt mit Rußland verbündete England scheint vielen berufen und befähigt, auch nach dem Zusammenbruch einer deutschen Großmachtstellung Europa vor Rußland, vor Asien zu retten. Für England scheint, immer in der Auffassung der hier gemeinten Beurteiler, der gegenwärtige Krieg ausschließlich Interessenkrieg, Handelskrieg zu sein, nicht Ausfluß einer Gegensätzlichkeit englischen und deutschen Wesens, gar englischer und europäischer Kultur. Viele tun so, als ob diese Möglichkeit gar nicht vorhanden wäre, auch gar nicht eintreten könnte. Ja die Schärfe der Verurteilung Englands wird gerade daraus verständlich, daß man seine Handlungsweise als eine zeitweise Überordnung materieller Interessen über die Kulturgemeinschaft deutet, die es zum Kampf gegen Rußland verpflichten müßte. Manche Bewunderer Englands — es hat solche in Deutschland in großer Zahl und in allen Schichten gegeben — hoffen darauf, daß die Sache der europäischen Kultur nach diesem Krieg fest in Englands Händen liegen werde, und lächeln über die vorhin skizzierte russische und mongolische Gefahr. Wie sollte England, besonders ein in diesem Krieg siegreiches England, nicht imstande sein, die Kulturkatastrophe abzuwehren? Gewiß empfinden es viele sehr schmerzlich, daß Deutschland dabei politisch von England abhängen wird, sozusagen nur Hilfsdienste leisten darf in der Rettung Europas vor Asien, aber die Sache Europas selbst scheint ihnen durch diesen Krieg nicht gefährdet, geschweige denn erschüttert werden zu können. Der jetzige Krieg erscheint



vielen nur als die letzte Phase in dem Vollendungsgange Englands: die ihm bisher mehr zugefallene Weltstellung — denn von Pitt abgesehen, kann man nicht behaupten, daß England absichtlich auf den Weltprimat hinarbeitete, er fiel ihm sozusagen in die Hände, weil niemand da war, der ihn ihm hätte streitig machen sollen — soll zu einer bewußt gewollten und befestigten Dauerführung der Welt werden und damit zur Vollendung der europäischen Kultur und ihrer endgültigen Ausbreitung über die ganze Welt.

Wie steht es mit den Grundlagen und der inneren Wahrscheinlichkeit dieser Auffassung? Daß sie für uns Deutsche insofern schmerzlich wäre, als sie uns aus der Führung im europäischen Kulturleben ausschaltet, sei nicht verschwiegen; sie erweist sich in diesem Punkt als Ausführung des Bildes, das unsere Feinde gern von uns entwerfen: wir besitzen danach einen soliden Verstand, ein hochentwickeltes Organisationstalent, aber (wie Bergson findet) sind arm an „Ideen", haben keine Orginalität weder in Wissenschaft und Technik, noch in Kunst und Lebenskultur (wie die Amerikaner finden), leisten nur in den — stillschweigend für überflüssig gehaltenen — Geistesrichtungen der Philosophie und Musik einiges (wie die Engländer meinen, nicht ohne einen gutmütig-verächtlichen Nebenton in ihrer Anerkennung für derlei „unpraktische" Exerzitien, die außerdem schon dadurch als minderwertig gestempelt sind, daß England wenig oder nichts auf beiden Gebieten geleistet hat). Aber wenn auch das deutsche Volk nur mehr Helfer- und Handlangerdienste leisten dürfte, die europäische Kultur würde doch gerettet sein. Das scheint das Tröstliche an einem eventuellen Sieg des Dreiverbands, genauer gesagt Englands mit Hilfe seiner jetzigen Bundesgenossen. Voraussetzung ist dabei freilich, daß England nach dem Krieg, in dem es jetzt die europäischen Zentralmächte niederringen will, in einem neuen Krieg Rußland endgültig auf Asien zurückverweist, jedenfalls ihm die Macht nimmt, Europa zu bedrohen. Machen wir alle diese Annahmen: wie steht es dann mit der Sache Europas, mit dem europäischen Geiste? Vielen Beurteilern scheint es Frevel, Englands europäische Mission in Zweifel zu ziehen; Rußland — das geben sie etwa noch zu — Rußland ist noch nicht Europa, kann oder will es vielleicht auch nicht werden; aber Englands Europäismus scheint gar nicht bezweifelt werden zu können. England hat in der politischen und wirtschaftlichen Entwicklung einen Vorsprung um Jahrhunderte gehabt, England liefert die Vorbilder der Moden, des Komforts, der äußeren Zivilisation, England nimmt nicht bloß in seiner eigenen Einbildung, sondern auch in der Schätzung der übrigen europäischen Nationen die erste Stelle in Europa ein, England ist Europa.

Aber gerade der gegenwärtige Krieg kann nicht nur, sondern muß uns stutzig machen über Englands Kultur und Kulturbewußtsein. Nicht daß es den Krieg führt, sondern wie es ihn führt, ist symptomatisch; mehr noch, wie der Krieg auf sein Volk und seine innere Lage zurückwirkt, wie es diesen Krieg erlebt, noch mehr, was der Krieg von englischen Zuständen erst enthüllt, sichtbar macht, und vollends, in welchem Maße und mit welcher Herzensleichtigkeit England über seinen egoistischen Interessen die allgemeine Sache der weißen Rasse, der europäischen Kultur gefährdet, um



nicht zu sagen aufs Spiel setzt. Alle Einzelheiten zusammenzufassen, die dafür als Beweise in den 7 Monaten des Krieges sich gehäuft haben, ist überflüssig; wichtiger scheint mir, sie als Material zu Schlüssen auf den spezifisch-englischen Geist zu benützen, zur Kennzeichnung der Auffassung, die England selbst von der Kultur und seiner Kulturmission hat. Denken wir Kultur als den weltgeschichtlichen Prozeß der Erkenntnis und Verwirklichung letzter, höchster Werte[1]), so liegen die entscheidenden Punkte des Gegensatzes zwischen unserer deutschen und der englischen „Kulturauffassung" in einer völlig verschiedenen Rangordnung der Werte und in einem grundsätzlich anderen inneren Verhältnis der Einzelperson zu den Werten. Wie die Geschichte Englands, seine Wissenschaft und seine Philosophie gleichmäßig beweisen, sind im englischen Kulturbewußtsein — wenn es noch berechtigt ist, dabei von „Kultur" zu sprechen, und nicht Worte wie „Zivilisation" besser am Platze sind — die rein rationalen Bezüge und die elementaren Lebens- und Gemeinschaftswerte übergeordnet, wenn nicht geradezu allein anerkannt. Die äußere Regelung des Lebens in Nahrung, Kleidung, Siedelungsweise ist aufs höchste vernünftig, d. h. nach anerkannten Prinzipien der Wissenschaft und Erfahrung zur größten Bequemlichkeit der Einzelperson gestaltet. Ähnliches gilt von der äußeren Regelung des Verkehrs der Menschen, der Gesellschaft und dem Verhältnis des Individuums zum Staat. Ein ziemlich genaues Recht und sein Gegenmittel, eine persönlich bedingte Handhabung und Anwendung lassen den Einzelnen die Gesellschaft als einen Vorteil empfinden, der die individuelle Freiheit nicht unterbindet und namentlich das Freiheits**bewußtsein** in keiner Weise beeinträchtigt. Die persönliche Entfaltung ist durch Staat und Beamtentum so wenig als möglich gehemmt, diese sind nur dazu da, jedem Einzelnen persönliche Bewegungsfreiheit zu schützen und zu erhalten; die freie wirtschaftliche Initiative ist ein selbstverständliches Lebensrecht des Engländers. Man könnte von einem individualistischen Demokratismus sprechen, wobei freilich der Nachdruck auf dem Adjektiv liegt. Infolge dieser Umstände der Hochwertung des äußeren Lebens, nicht nur des rein materiellen, hat es England zu einer gewissen Vollendung der Zivilisation gebracht, zu einer (allerdings noch nicht allgemeinen) erstaunlichen Höhe der erfüllten Lebensansprüche in Nahrung, Kleidung, Wohnung, Verkehr, des Einkommens, der Hygiene, der gesellschaftlichen Sitte. Und weil all das nicht verwirklicht werden kann ohne rationellen Erwerb, ist die Schätzung des Reichtums parallel dem Reichtum selbst gewachsen, und neigt der Engländer dazu, das ganze Lebensproblem des Individuums wie seiner Nation als eine Wirtschaftsfrage zu betrachten: „Wirtschaft, Horatio, alles Wirtschaft!" Man darf nicht übersehen, daß es in England viele Einzelpersonen gab und gibt, die auch andere Werte gesehen, gepflegt und geschaffen haben als wirtschaftliche und zivilisatorische; man darf auch den Unterschied der verschiedenen Perioden der eng-

[1]) Genaueres über Begriff und Wesen der Kultur habe ich in der Abhandlung: „Die Lage der höheren Schule in der Gegenwart und ihre Aufgaben in der Zukunft" ausgeführt (Vorträge aus dem baltischen Fortbildungskursus 1913. Riga. W. Mellin, Seite 106ff).



lischen Geschichte nicht ignorieren. Aber blickt man, wie es beim Vergleich von Völkern nicht nur zulässig, sondern notwendig ist, auf den Durchschnitt, auf die breiten Schichten, so ist der Engländer innerlich am wenigsten durchgebildet, im tieferen Sinn interesselos an einer hochgeistigen Kultur. Er ist gesund, weil das „vernünftig" ist, fleißig, soweit er es sein muß, aber ohne sich von der Arbeit zerfleischen zu lassen und mit „vernünftiger" Einteilung der Zeit, der Erholung, er ist religiös, aber äußerlich, im Sinne der Konvention, die zu beobachten sich als klug herausgestellt hat, er ist außerordentlich unternehmend, weil der Wagemut die größten Gewinnchancen im wirtschaftlichen Kampf besitzt, und ebenso ist er — bei Unternehmungen, die sich lohnen — zäh, weil die Hartnäckigkeit zu den Erfolgsbedingungen der verwickelten und großen Geschäfte gehört; er schätzt, ja er treibt sogar die Wissenschaften, weil man sie anwenden kann und dann von ihnen Nutzen hat, er hat alle diese Eigenschaften, solange er nicht reich genug oder sein Reichtum nicht sicher genug ist, um wie ein vom Geschäft zurückgezogener Kaufmann sein Leben mit Spiel und Sport, mit passiven Genüssen ausfüllen zu können. Alles geistige Spiel, das reine freie Schaffen in Philosophie, Wissenschaft, Kunst, alle in sich belohnte Bildungsarbeit und Vervollkommnung der eigenen Persönlichkeit, alles was für Griechen und Deutsche den Inhalt des Wortes „Muße" ausmacht, ist dem Durchschnittsengländer fremd, fern, fast unverständlich; Soweit es sich noch um greifbare und sichtbare Produkte handelt, ist er zufrieden zu wissen, daß es andere Menschen gibt, die sie schaffen und daß er das Geld hat, sich das Ergebnis der Geistesarbeit anderer zu kaufen, wenn das für seine Schaulust, seine nüchterne Prunksucht oder als feinste Reklame für sein Geschäft unentbehrlich ist. Nichts ist charakteristischer als die Tatsache, daß das Land ohne bildende Kunst die schönsten Gemälde- und Skulpturensammlungen besitzt, das Land ohne Musik in seinen Hauptstädten die wirksamsten Anziehungspunkte für die größten Musiker, Schauspieler, Sänger hat. Freilich hat England andere Zeiten durchlebt als das 19. und 20. Jahrhundert; aus seiner Vergangenheit ist Vieles auch an rein geistiger Kultur fruchtbar geblieben, was mit seiner modernen Entwicklung seltsam kontrastiert und den Engländer veranlaßt, sich über sich selbst, seine Kultur und Kulturfähigkeit zu täuschen, zumal die fremde Bewunderung, die allenthalben englischem Wesen gezollt wurde, auch nicht zur richtigen Selbsterkenntnis Anlaß und Anreiz bot.

Faßt man alle diese Einzelheiten in ihrer gemeinsamen Grundlage und Entwicklungstendenz zusammen, so ist das Urteil gerechtfertigt, daß der Engländer in Gefahr ist, Kultur mit Zivilisation zu verwechseln, die persönliche Durchbildung des einzelnen Menschen mit seiner gesellschaftlichen Manierlichkeit, das rein geistige Schaffen mit dem durch materielle Mittel ermöglichten äußeren Besitz von Kulturwerken, das Bewußtsein der Verantwortlichkeit für sich und andere mit der Wahrung des Scheines strengster Beobachtung der Konventionen, das Gefühl der Freiheit mit der schrankenlosen, aber durch Skrupellosigkeit der Mittelwahl des Erfolges sicheren Einzelwillkür. Von diesem Bild dürfte das, was wir mit Recht und mit Stolz „europäischen" Geist nennen, sehr verschieden sein. Das ist „Amerikanis-



mus". In der Tat kann der Eindruck nicht geleugnet werden, daß Amerika — Neu-England ist, d. h. ein Staatswesen und eine Lebensgesinnung, welche das oben skizzierte Wesen des englischen Geistes ganz rein, ohne die Einschläge einer älteren Kultur und Geschichte, nur in gigantischer Vergrößerung zeigt. Von Amerika aber sagen die Amerikaner selbst, daß es das Land der Zivilisation, nicht: der Kultur sei.

Die Behauptung also, die Sache Europas und seiner Kultur ruhe bei England in guten Händen, erweist sich als gefährlich falsch; der Sieg Englands wäre der Sieg des Amerikanismus, des Prinzips der reinen Zivilisation, des nüchternen Rationalismus und des damit zusammenhängenden Pazifismus über die europäische Kultur, nicht deren Erhaltung und Ausbau. Wenn England die neutralen Länder glauben machen will, daß es gegen deutschen „Barbarismus" und „Militarismus" die Sache der europäischen Kultur verteidige, so heuchelt es nicht, aber es redet von Werten, für die es blind geworden ist; es kann die Unterscheidung zwischen Zivilisation und Kultur nicht mehr machen, so wenig wie es noch zwischen der „Welt" und „England", dem „Wohl der Menschheit" und seinem Interesse zu unterscheiden vermag. Denn die verhängnisvollste Folge des Amerikanismus ist die, daß er die Wertverschiebung, die sein Wesen ausmacht, gar nicht einsieht, und infolgedessen konsequent leugnet, daß persönliche Bildung, rein geistiges Schaffen, irrationale Kulturziele, Kunst, Wissenschaft um der Erkenntnis willen, das religiöse Erlebnis überhaupt noch Werte sind. Alle Werte schrumpfen auf die Nützlichkeit zusammen, die individuelle und soziale, und als Vollendung der Welt erscheint ihre „Vernünftigkeit" — diese verstanden in dem äußerlichen Sinn einer ausschließlich nach rationalen Prinzipien durchgeführten Ordnung der Interessen.[1])

Zu dieser Wertverkehrung, die die englische Auffassung von Kultur auszeichnet, kommt nun als weitere Differenz das andere innere Verhältnis des Engländers zum kulturellen Lebens- und Schaffensprozeß hinzu. Das englische Volk besitzt eine tatsächliche Weltherrschaft; es hat sie nicht planmäßig erstrebt; es hat in Zeiten, in denen andere Nationen entweder noch nicht fertig oder in innerer Umbildung begriffen waren, alle günstigen Gelegenheiten ausnützen können, und war dann schon am Platz, als jüngere Staaten eben anfingen, an die Tore der Welt zu klopfen. Nur ein einziger Faktor der Weltherrschaft ist planmäßig entwickelt worden: die Kriegsflotte; Englands Weltherrschaft ist, soweit sie nicht auf der rätselhaft gutmütigen Fügsamkeit der Anderen und dem Einfluß des englischen Kapitals beruht, sondern sich auf echte Macht stützt, Herrschaft auf den Meeren. Auch hier gilt es zu bedenken, daß „zuerst mahlt, wer zuerst kommt". Diese Machtgrundlage des englischen Weltprimats wird keineswegs nur von Deutschland bedroht, ja sie wird nicht einmal in erster Linie von uns bedroht, sondern von allen Staatswesen, namentlich allen Großmächten, die Flotten

[1]) Daß das Wort „Vernünftigkeit" einen anderen Sinn und Klang haben kann, und in der deutschen Philosophie vielfach hat, darf nicht übersehen werden. Korrekter müßte man das englische Ideal als „Verständigkeit" bezeichnen, als Weltordnung nach den Prinzipien des rein erkennenden Geistes.



bauen, also vor allem von Japan und Amerika. Damit ist der tatsächliche Zustand der Herrschaft Englands auf den Meeren eine Weltrechtsfrage geworden. Daß England den status quo behaupten will, ist selbstverständlich, und man ist beinahe versucht zu sagen: sein gutes Recht; die Verteidigung der einmal erlangten Macht ist die Kehrseite dessen, was wir Englands Neid nennen; und niemand wird das Motiv eines Kampfes zur Erhaltung der in langer geschichtlicher Arbeit errungenen Macht ein minderwertiges nennen dürfen. Man darf aber die englische Verdrehung dieser Tatsache nicht dulden. Daß wir Deutschen aber mit unserer Flotte „die Freiheit der Meere" bedrohen und gefährden, ist eine sinnlose, nur auf die historisch-politische Torheit der Massen berechnete Phrase, die ein lange bestehendes und deshalb nicht mehr gefühltes Herrschaftsverhältnis „Freiheit" zu nennen in Gefahr sind. Die Massen Englands sind in diesem Glauben wieder ehrlich, ihnen erscheint die Brutalisierung des neutralen Verkehrs als ein Schutz des Meeres gegen die deutsche Seegefahr, als Rettung der Freiheit; daß die Massen Amerikas der gleichen Suggestion unterliegen, spricht für die Wesenssolidarität Englands und Amerikas; daß die kleineren, seefahrenden neutralen Staaten es auch glaubten und glauben, ist ein Beweis, daß Herrschaftsverhältnisse durch Dauer unspürbar werden. Ob der Glaube an den harten Tatsachen der schonungslosen Verfolgung des neutralen Handels nicht allmählich zuschanden wird, bleibt abzuwarten; ob nicht in England sich die Einsicht Bahn bricht, daß mehr als Deutschland die übrigen flottenbauenden Großmächte, allen voran Japan, seine Herrschaft auf den Meeren bedrohen, ebenso. Gewiß ist, daß der gegenwärtige Krieg plötzlich allen Augen das weltgeschichtliche Problem der Zukunft: freies Meer sichtbar macht.

Die tatsächliche Weltstellung Englands auf der Basis der Herrschaft über die Meere hat nun eine bedeutsame Rückwirkung auf den englischen Volkscharakter gehabt: die Engländer lernten unwillkürlich sich als Herrn und Schirmer der Welt fühlen. Es ist kein Wunder, daß einer Nation das Größenbewußtsein schwillt, wenn mehr oder minder alle anderen Nationen sie bewundern, ihr immer wieder ihre Vorbildlichkeit bestätigen und bei allen Fragen von internationaler Bedeutung unwillkürlich auf sie blicken. Die englischen Politiker betrachteten sich deshalb mit steigender Selbstverständlichkeit als die durch den Lauf der bisherigen Entwicklung sanktionierten Statthalter Gottes auf Erden. Eine Störung des bestehenden Weltzustandes erschien ihnen als Frevel gegen den Sinn der Weltgeschichte ohne mildernde Umstände; „England über alles und alles andere, wie England will und zuläßt". Völkerrecht war, was sie für die Völker im englischen Interesse anzuordnen für gut fanden; deshalb wird jede gegen England gerichtete Maßregel als Bruch des Völkerrechts aufgefaßt, während jede Brutalität Englands gegen seine Gegner nach englischem Bewußtsein gar nicht unter diese Kategorie fallen kann. So wenig ein despotischer, alleinherrschender Gesetzgeber ein Unrecht begehen kann, so wenig kann ein Volk, das im Bewußtsein der Weltherrschaft groß geworden ist, ein Unrecht begehen; dieses Volk, seine Anordnungen und sein Tun sind ja die einzige Quelle eines für die Welt geltenden Rechtes.

Man wirft den Engländern gern Heuchelei und Verlogenheit vor; ich glaube, daß dieser Vorwurf von ihnen gar nicht verstanden wird. Sie scheinen mir bereits das Bewußtsein eingebüßt zu haben, daß es im internationalen Verkehr ein Recht gibt, das nicht bloß von ihnen „gemacht“, sondern auch „für sie verbindlich“ ist. Weltrecht ist nach englischer Überzeugung eben das Recht, das England als bisher unbestrittene Weltmacht anzuerkennen für gut fand und das nach der Meinung Englands aufhört Recht zu sein, sobald England es für gut hält, ihm diese Anerkennung zu versagen. So kommt es, daß alle „guten Engländer“, nicht nur die Politiker, ebenso die Geistlichen, die Gelehrten, die Schriftsteller, über die unerhörten Rechtsbrüche kreischen, die Deutschland begeht (nach ihrer Meinung), daß sie sich an dem Edelmut berauschen, mit dem England für die „Kleinen“ (Serbien) und „Neutralen“ (Belgien) eintritt, daß sie das Evangelium im Munde führen, während sie Explosivgeschosse verwenden, Wilde gegen die weiße Rasse hetzen, sich mit neutralen Flaggen durch die Meere lügen, den Amerikanern nötige deutsche Waren wegkapern, die sie selbst ungescheut einzuführen erlauben, weil sie dieselben nicht entbehren, aber auch nicht selbst herstellen können. Man darf nicht übersehen, daß derjenige sich nicht im Unrecht fühlen kann, der sich als die Quelle des Rechts betrachtet. Und hinsichtlich des internationalen Rechts ist England in dieser Lage. Es handelt sich nicht um momentane Verwirrung des moralischen Urteils, nicht um die Gewissenslüge des Egoismus, der nicht gerne für sich selbst einstehen mag, sondern Vorwände braucht, es handelt sich auch nicht um Kriegsneurosen, sondern um ein *organisch gewordenes Größenbewußtsein*, das zu den Leistungen wie zur Leistungsfähigkeit nicht mehr in richtigem Verhältnis steht.

Auch aus diesem Grund, *noch mehr* aus diesem Grund würde ein Sieg Englands eine Gefahr Europas und des europäischen Kulturgeistes sein. England würde nicht nur statt echter Kultur die Pseudokultur, die Zivilisation fördern, die als solche mit innerer Roheit, persönlicher Unbildung und Geistlosigkeit sehr wohl vereinbar ist, England hat auch die Überzeugung, daß *seine* Interpretation der Kultur die tiefste, allein berechtigte ist und würde deshalb, endgiltig zur Weltherrschaft gelangt, der weiteren Ausbreitung anderer, wie wir glauben, wertvollerer Kulturen unüberwindliche Hindernisse bereiten, sogar ohne daß es *dies* wollen müßte, rein durch sein, dann in *aller* Welt tonangebendes Beispiel. Das englische Volk hat auch die Grundforderung des Zustandes der Herrschenden verlernt, die Forderung, *daß Herrschen verpflichtet*. Soweit englische Herrschaft reicht (außer in England selbst), war sie in erster Linie auf den Vorteil Englands gerichtet, in sehr vielen Fällen sogar ausbeuterisch bis zum Ruin des Fremden; für den Abhängigen wurde genau so weit und in genau dem Sinne gesorgt, daß England einer möglichst langen Ausbeutung sich versichert halten konnte.[1]) In dieser Hinsicht enthüllt ein

[1]) Ein hochangesehener englischer Historiker *Seeley* gibt unumwunden zu, daß nach englischer Auffassung „der Kolonie nicht sowohl die Stellung eines verbündeten Staates, als vielmehr die eines eroberten Landes“ zukommt. Was Eng-

auf Tatsachen gestützter Vergleich eine seltsame Verwandtschaft der Engländer und der Russen. Daß Herrschen auch „Sorgen" heißt, Aufgaben lösen, Erziehen, das ist eine Wahrheit, die erst in deutscher Kolonialpolitik fruchtbar wurde und den Engländern selbst die Augen öffnete, leider auch die Begehrlichkeit weckte. Erstaunlich bleibt an der englischen Weltherrschaft weder ihre allmähliche Entstehung, noch ihre Rückwirkung auf den englischen Volkscharakter, sondern einzig die Bereitwilligkeit der Anderen, sie hinzunehmen; denn nie hat eine Herrschaft den Abhängigen weniger Förderung gebracht, allerdings ist wohl auch selten eine Herrschaft — abgesehen vom wirtschaftlichen Lebensgebiet — so wenig fühlbar gewesen. Von diesem Standpunkt aus ist das Verhalten der Neutralen gegen die Sache Deutschlands verständlich: was eine englische Weltsuprematie bedeutet, das ist schon bekannt; man schreibt nun der deutschen Politik als Ziel die Errichtung einer neuen deutschen Hegemonie zu, und wie diese aussehen wird, weiß man noch nicht; das Unbekannte aber nimmt dem Bekannten gegenüber immer den Charakter der Drohung an. So sehen viele neutrale Länder mit wachsender Mißgunst und Sorge auf den deutschen Aufstieg; er kündigt Erschütterungen der Weltlage an, und neutrale Länder, d. h. meist demokratische Kleinstaaten können ihres Bestandes nur bei einer möglichst stabilen Weltordnung sicher und froh sein.

Überblickt man die Kriegslage vom Standpunkt der Zukunft der Kultur aus, so scheint ein Sieg des Dreiverbands entweder — wenn in der weiteren Entwicklung Rußland die Führung behält — zum Asiatismus, oder — wenn England die Herrschaft über seine jetzigen Verbündeten erlangt — zum Amerikanismus führen zu müssen; beide Lösungen sind die Gefährdung, vielleicht die Zerstörung des spezifisch europäischen Geistes. Frankreich, das ihn mit geschaffen und mit repräsentiert, scheidet nach diesem Krieg, auch wenn es zur Siegerpartei gehören sollte, aus der Reihe der weltbestimmenden Völker aus, die Deutschen, Ungarn, Westslawen und Romanen würden — politisch entmächtigt oder unterbunden — nicht mehr imstande sein, die Herrschaft des Geistes aufrecht zu erhalten. Die Spannung zwischen den verschiedenen Geistesrichtungen gibt darum dem jetzigen Krieg seine Schärfe und Tiefe, verleiht ihm seine weltgeschichtliche Bedeutung, ganz abgesehen davon, daß in den bewußten, nächsten Kriegszielen wesentlich Interessenkonflikte im Vordergrund stehen, und gleichgültig, ob den beteiligten Nationen diese indirekten, sekundären Kriegsfolgen zu Bewußtsein kommen. Der Kulturkonflikt, der die verborgene Seele dieses Krieges ist, würde noch deutlicher werden, wenn man die Bundesgenossenschaft zwischen Dreiverband einerseits und Japan andererseits verfolgt. Dabei würde die historische Überlegung auf die Probleme einer noch ferneren Zukunft der Welt stoßen. Die Zivilisation Europas kann, wie das Beispiel Japans

land überhaupt unter „Herrschaft" versteht, welches die Mittel seiner Politik waren und sind, darüber sind überraschende Zeugnisse gesammelt von Ferdinand Tönnies: Englische Weltpolitik in englischer Beleuchtung. Berlin 1915. J. Springer. Gewiß sind einzelne der von Tönnies mitgeteilten Urteile vom Parteistandpunkte ausgefüllt, aber es bleiben schließlich Urteile von Engländern über England.



lehrt, auch von Ostasien aufgenommen, assimiliert werden, ohne daß durch diese äußere Angleichung die Kluft zwischen europäischer und ostasiatischer Religion, Philosophie, Kunst, Auffassung der Einzelpersönlichkeit, Rechtsbildung und Staatsidee im geringsten vermindert wird. Das in tieferer Betrachtung Sinnlose der Stellungnahme Frankreichs ist eine Bestätigung der ganzen Überlegung; Frankreichs Teilnahme an diesem Krieg gegen uns charakterisiert sich rein als gallische Affekthandlung. Denn das steht fest: nennenswerte Interessengegensätze rechtfertigen sie nicht; und kulturell repräsentiert Frankreich, trotz alles Geschreies, den europäischen Geist sowohl England wie Rußland gegenüber, hätte also mit uns, den Ungarn, Westslawen, Italienern, Skandinaviern und Spaniern, gemeinsame Aufgaben.

Ich verkenne nicht, daß zwischen und innerhalb der eben genannten Gruppen Differenzen bestehen; aber sie sind viel geringer als die gemeinsamen Unterschiede der Gruppen von England und Rußland. Die nordgermanischen Nationen Dänemark, Schweden, Norwegen stehen den Deutschen etwas näher; besonders zwischen Germanen und Romanen, also Franzosen und Italienern, wenn ich mich auf die Großvölker beschränke, sind Unterschiede fühlbar und immer fühlbar gewesen. Der Romane hat ein stärkeres Bedürfnis nach dem Ausdruck und eine vielseitigere Begabung für die Selbstdarstellung, er lebt im Ganzen mehr nach außen, auf den Zuschauer, wenn nicht berechnet, so doch eingestellt, deshalb ist ihm die Kultur auch bis in die Äußerlichkeiten hinein wichtig, die der Deutsche fast übersieht. Auch die vielfach ältere Geschichte, die andere Begabungsgruppierung trennen uns von den romanischen Völkern. Trotz alledem: in Frankreich wie in Italien ist die persönliche Durchbildung des Einzelnen, die auf das große Individuum gestellte Leistung, die Idee der Verpflichtung unter Aufgaben, ohne jede Rücksicht auf Gewinn und Erfolg der uns verwandte Kern des Kulturprozesses, den Differenzen des Ausdruckslebens verdecken, aber nicht beseitigen können. Die Rede von „romanischer" Kultur ist dabei genau so relativ wie die von „germanischer"; sicher ist, daß eine Einheit des europäischen Geistes über und unter den Unterschieden des Romanischen und Germanischen lagert, während der europäische Geist als solcher wesensverschieden ist vom Asiatismus — mag dieser russisch oder japanisch sein — wie vom Amerikanismus, — mag dieser sich auch in dem geographisch zu Europa gehörigen England ausgebildet und dort sich seit dem 18. Jahrhundert steigend ausgebreitet haben.

Ich habe eine Skizze des Problems versucht, das der gegenwärtige Krieg für das historische Denken darstellt. Diese Ausführungen bitte ich nicht als Selbstzweck betrachten zu wollen, dazu sind sie weder ausführlich noch vollständig genug. Ich hoffe jedoch durch sie die Überzeugung ausgelöst oder ausgedrückt zu haben, daß wir durch die Art unserer historischen Bildung auf diesen Krieg und sein Verständnis nicht genügend, nicht entsprechend vorbereitet waren. Wer der Ansicht ist, daß geschehende Ereignisse überhaupt nicht begriffen werden können, ja nicht begriffen werden sollen, für den ist das Versagen unserer historischen Bildung vor der Zeitgeschichte keine Anklage gegen sie; manche



gehen so weit, pathetisch zu verkünden, daß geschehende Geschichte weder verständlich sei noch verstanden werden, sondern daß sie getan werden müsse. Gewiß, das ist wahr, und mehr als das: es ist unvermeidlich; man kann im Gang befindliche Ereignisse nicht zeitweise aussetzen, bis man sie theoretisch klar gelegt hat, und dann wieder weiterfahren. Aber diese Tatsache enthebt nicht von der Verantwortung für Gegenwart und Zukunft, schließt Besinnung nicht aus, und jede Besinnung auf Ursachen und mögliche Wirkungen eines sich abspielenden Ereignisses ist „historisches Denken", jede Verknüpfung desselben mit der Vergangenheit bedingt durch „historische Auffassungen". Es mag sehr schwer sein, die Gegenwart historisch zu verstehen, aber dies Verständnis ist zugleich die bewährende Probe.

Warum ist nun, so frage ich, das historische Verständnis des gegenwärtigen Krieges so schwer? Und ich antworte darauf: nicht bloß, weil wir in ihm leben, an ihm aufs höchste interessiert sind und deshalb weder die zeitliche, noch die innere Distanz zu ihm haben, die eine „objektive" geschichtliche Würdigung erfordert, auch nicht bloß deshalb, weil er so unglaublich verwickelt ist nach der Gruppierung der Mächte, durch die Haltung der Neutralen, durch die Komplikation mit einem geistigen Feldzug gegen deutsche Art und Kultur, sondern auch, weil unsere historische Bildung nach Stoffauswahl, Methodik und letzter Zielung uns, ich will nicht sagen, im Stiche ließ, aber jedenfalls das Durchdenken von Gegenwartsproblemen eher erschwert als erleichtert.

Als erstes Moment der Unzulänglichkeit unserer historischen Bildung hebe ich die Prinzipien der Stoffauswahl hervor. Bedingung für die schulische Behandlung geschichtlichen Stoffes sind ein gewisser Abstand von der Gegenwart, welcher allein eine völlige Verständlichkeit und Unparteilichkeit der Erkenntnis zu garantieren scheint, ferner die Ergiebigkeit des Ereignisses für die Gestaltung der politischen, sozialen, kulturellen Verhältnisse, und eine gewisse, man kann nicht anders sagen als vorgefaßte Meinung über den historischen Wert der einzelnen Völker. Bei solchem Zuschnitt laufen einzelne, für Gegenwart und Zukunft bedeutendste Großmächte Gefahr, in einer völlig unzulänglichen Weise bekannt zu werden, wie Italien, Amerika, Rußland, Japan. Wenn die Geschichte von Staaten wie Portugal und Türkei bis zur Gegenwart behandelt wird, dann ist es ungerechtfertigt, diejenige der neuen Großmächte nicht oder nur im „Anhang" zur Geschichte anderer Nationen zu berühren. Es ist mir nicht unbekannt, daß einige neuere Lehrbücher unserer Gymnasien und die Lehrpläne der höheren Schulen die genannten Länder miterfassen, aber man halte einmal Umschau, wie viele unserer sonst hochgebildeten akademischen und höheren Lehrer — abgesehen von den Vertretern der Geschichtswissenschaft — von der großen Geschichte der italienischen Einigungsbewegung mehr wissen, als daß sie gegen Österreich und den Kirchenstaat ging und daß einige Männer wie Mazzini, Garibaldi, Cavour und die tatkräftige, aber heute noch locker sitzende Dynastie Savoyen eine bedeutende Rolle gespielt haben. Davon, daß die russische Geschichte in unserem Unterricht erst mit Peter anfängt, habe ich bereits gesprochen; von Amerika und Japan wird in der Regel nur im Zusammenhang mit der Geschichte europäischer



Staaten geredet — wie von Kolonien oder primitiven Staatsverbänden, die in der Geschichte nur Objekte sind, aber nicht selbst wirken und Geschichte machen.

Dieser Praxis gegenüber muß gefordert werden, daß der Prozeß der Großmachtbildung nicht nur in den abgeschlossenen Jahrhunderten zur Darstellung komme, sondern bis in die Gegenwart durchgeführt werde, daß demgemäß alle Großmächte der Gegenwart unterrichtliche Behandlung verdienen und erfahren sollen.[1])

Neben der Ausdehnung des Stoffes steht eine Änderung auch im Prinzip der Auswahl. Die Zeit ist überwunden, in der Geschichte ausschließlich als politische Geschichte, und diese in der Hauptsache als Kriegsgeschichte aufgefaßt und getrieben wurde. Die Kulturgeschichte hat immer mehr Boden gewonnen; die literarischen, künstlerischen, wirtschaftlichen, sozialen und religiösen Zustände einer Epoche werden gebührend berücksichtigt und die mannigfachen Wechselwirkungen zwischen ihnen und den politisch-rechtlichen Verhältnissen dargelegt. Namentlich gilt dieser Fortschritt für das Studium der vaterländischen Geschichte und für die Angel- und Wendepunkte der Weltgeschichte. Das Erfreuliche dieses Fortschrittes wird niemand unterschätzen, der selbst noch einen Stammbaum- und Zeittafelgeschichtsunterricht „genossen" hat. Aber auch bei der Auswahl des kulturgeschichtlichen Stoffes läßt sich nicht verkennen, daß eine unwillkürliche Betonung der höheren geistigen Kultur sich einstellte, dies trotz alles Materialismus der Geschichtsauffassung und aller Aktualität sozialer Probleme. Es gilt entschlossen mit dem Prinzip der Einführung in das ganze nationale Leben des eigenen Volkes Ernst zu machen, und zugleich jede andere Großmacht nicht nur nach den Seiten ihres territorialen Wachstums, sondern auch denen ihrer Kulturentwicklung zu Recht kommen zu lassen. Darf man wirklich behaupten, daß das heute schon geschieht oder bis heute geschah? Das Werden und Sein der nationalen Wirtschaft, der Stände- und Berufsgliederung, der Parteien und ihres Verhältnisses zum Staat sind keineswegs immer mit der Gründlichkeit erfaßt und der Jugend nahegebracht worden, die sie verdienen, und die anderen Zweigen nicht gefehlt haben. Ebenso fehlt es nicht selten an der Bezugnahme von einem Zweig — sagen wir der Literaturstunde, des Sprachunterrichts, der staatsbürgerlichen Belehrung — auf den anderen, die politische Geschichte. Daß Geschichte Volksleben in zeitlicher Entfaltung ist, ist eine Erkenntnis, die noch zu wenig didaktisches Prinzip geworden ist.

Gewiß wird dem Geist der Jugend damit Hohes zugemutet; aber doch nichts, was ihm nicht gemäß wäre, nicht seinen eigenen Aspirationen entgegenkommt und sich nicht allmählich erreichen ließe. Die Einzelheiten können in früherem Alter erschlossen werden; mit Zunahme der Reife muß der Geschichtsunterricht die Synthese der verstreut und nach und nach erworbenen Einzelkenntnisse zum Bild von Zeiten und schließlich zum ge-

[1]) Das Buch von A. Kiellén: „Die Großmächte der Gegenwart" kann dabei in der Hand des Lehrers vorzügliche Dienste tun. (Leipzig 1914). Ebenso die Schriften des Soziologen Gustav F. Steffen. Besondere Hervorhebung verdient dessen Werk: Das Problem der Demokratie (Jena 1911. F. Diederichs).



schlossenen Lebensgang der Volksentwicklung in seiner ganzen Breite verdichten, zur Anschauung der Entfaltung des Volkes in Arbeit und Wirtschaft, Staatsform und Recht, Sprache und Literatur, Kunst und Siedlungsweise, Sitte und Sittlichkeit, Philosophie und Religion, der Entfaltung dieses Wesens im Wechsel der politischen Situationen, unter dem Einfluß verschiedener Beziehungen zu anderen Völkern und Staaten. Dieses Verständnis der Entwicklung des Staates und der Fortbildungstendenzen muß für alle Großmächte der Gegenwart erstrebt werden. Dann erst ist dem Stoffumfang nach an Stelle der historischen Kenntnisse, der Einzeltatsachen und ihrer allenfalls noch chronologischen Ordnung das historische Verständnis getreten, der Einblick in den Zusammenhang, in die Triebkräfte der Geschichte und ihre Dynamik.

Ein letztes Stoffgebiet erfährt dabei unvermeidlich die heute noch oft vorenthaltene oder verkürzte Beachtung, ich meine die zwischenstaatlichen Beziehungen und Bildungen, das was an geschichtlichem Wissen teils Voraussetzung, teils Inhalt dessen bildet, was man „auswärtige Politik" nennt. Selbst ein aufstrebendes Volk, haben wir Deutschen übersehen, daß auch im Osten und Südosten Europas neue Mächte in Bildung und Aufschwung begriffen sind, Bulgarien, Rumänien, haben es versäumt, diese Mächte von unserer Uninteressiertheit an den ihnen wichtigsten Fragen tatkräftig zu überzeugen, haben es versäumt, uns ihre Sympathie zu sichern; mit unserem inneren Ausbau und mit der Festigung unseres Anteils an der Weltwirtschaft überreich beschäftigt, haben wir, nur auf das Recht der Qualitätsarbeit vertrauend, übersehen, daß wir uns für andere zu einem Gegenstande des Neides und der Sorge entwickelten. Wir taten zu wenig, um die ausgewanderten Teile unseres Volkes zu einem starken Zusammenhalt mit dem Vaterland oder wenigstens zu kräftig sich behauptendem Selbstbewußtsein zu erziehen. Wir versäumten, den Zerrbildern entgegenzutreten, die eine frühwache Witterung unserer Feinde seit langem in der Welt in Umlauf gesetzt hat, um unser Ansehen, ja unseren ehrlichen Namen zu untergraben und zur politischen Einkreisung die plötzlich manifest gewordene allgemeine Unbeliebtheit des Deutschen gefügt hat. Das Beispiel dieser Versehen lehrt, daß die Beziehungen zwischen Nationen und Staaten in beständiger Umbildung begriffen sind, und nicht nur von dem guten Willen, sondern auch von der wechselseitigen Kenntnis abhängen, namentlich aber von der Kenntnis der in den Staaten und Völkern lebenden Zukunftsgedanken. Von diesem Standpunkt aus haben z. B. die deutsch-englische Verständigung, der deutsch-französische Schüleraustausch und andere Versuche ihr gutes Recht; aber gründlicher arbeitet im Sinne der historischen Bildung und zugleich der praktischen politischen Erziehung eine Stoffreform des Geschichtsunterrichts. Wer die Reife unserer höheren Schulen erlangt hat, der sollte über alle Großmächte der Gegenwart, über die Gesamtheit ihrer Lebensgebiete, über die zwischen ihnen waltenden Beziehungen unterrichtet sein, und dadurch befähigt, das innere Leben und den Geist ihrer Gegenwartspolitik zu verstehen. Das politische Verständnis der Gegenwart ist Ziel und Prüfstein der historischen Bildung; die Kenntnis von Tatsachen und Zahlen ist wertlos, das Verständnis relativ abgeschlossener Zeiten der



Vergangenheit ist Übung und Voraussetzung; geschichtliches Denken gipfelt in der Fähigkeit, die Gegenwart und werdende Zukunft im Zusammenhang mit dem vergangenen Lebensprozeß jeder einzelnen Nation und der zwischen ihnen bestehenden Berührungen und Beziehungen, Gemeinsamkeiten und offenen und latenten Gegensätze durchzudenken.

Es ist methodisch nicht einfach und auch nicht richtig, mit der Gegenwart den Unterricht in der Geschichte zu beginnen, von der Gegenwart aus die Vergangenheit aufzurollen; aber diesem Vorschlag unseres Kaisers wohnte das tiefste Verständnis für historische Bildung in anderer Deutung inne. Beziehungsloses geschichtliches Wissen ist nicht historische Bildung. Die Gegenwart muß nicht nur der tatsächliche Schluß, sondern das innere Ziel des Geschichtsunterrichtes sein, wenn er bilden soll; zu ihr und zu den in ihr sich ankündigenden Gestaltungen der Zukunft setzt der bildende historische Unterricht die Vergangenheit in Beziehung. Und die Gegenwart eines Volkes ist nur in und durch die gegenwärtige Weltlage richtig und vollständig zu erfassen. Damit ist als Stoffprinzip der Geschichte der Lebensgang der Menschheit gewonnen, der Menschheit in ihren führenden Rassen und Großmachtbildungen, in ihren Repräsentanten nach Zeit, Kulturleistung und Macht.

Noch unter die durch den Krieg angeregten Änderungen in der Stoffauswahl gehört eine Erweiterung bezw. Vertiefung nach anderer Dimension. Zunächst wird die Notwendigkeit klar, alle Großmächte, namentlich die neueren zum Thema des Geschichtsunterrichts zu machen; sodann aber auch die Notwendigkeit, bei der Darstellung und Besprechung der einzelnen Mächte und ihres Lebensprozesses in tieferer Weise auf die ursächlichen Momente einzugehen, nicht nur mit den Tatsachen, ihrer Folge und dem oberflächlichen Verständnis ihres Zusammenhangs sich zu begnügen, sondern aus letzten Faktoren, die in Land und Lage, Nationalität und Geistesrichtung, wesenhaften Vorzügen und Mängeln durch die ganze Geschichte hindurchdauern, die Notwendigkeit der konkreten, durch wechselnde Anlässe und Konstellationen nur ausgelösten, nicht bewirkten Entwicklung dem inneren Nacherleben zu erschließen. Diese Forderung gilt für das Einzelereignis wie für ganze Zeitalter. Es genügt z. B. nicht, die Züge und Schlachten eines Krieges aufzuzählen, die zu ihrer Charakteristik als Siege oder Niederlage erforderlichen Mitteilungen zu machen, und so das Schlußresultat des Krieges als in richtigem, angemessenem Zusammenhang mit dem Gang der Kriegsereignisse verständlich erscheinen zu lassen. Wir erfahren jetzt als Zeitgenossen, wie sich das Verständnis geschichtlicher Prozesse vollzieht, wie viel die nachkonstruierende wissenschaftliche Phantasie an realen Kenntnissen bedarf, um die Stützpunkte für ein echtes Verständnis zu haben. Die Arten der Bewaffnung und der Truppenformation sind dafür ebenso wesentlich, wie die Einsicht in den Nachrichten- und Verpflegungsdienst; die Kenntnis der Witterung und Jahreszeit, in die die Operationen fielen, ist nicht entbehrlicher als die plastische Vorstellung der Terrainbeschaffenheit, eine genaue Kenntnis der Zeitdauer der einzelnen Aktionen ist für ein Verständnis von innen heraus ebenso wichtig wie die der Zahlen.



Was hier für das Verständnis einer einzelnen kriegerischen Aktion als Voraussetzung gefordert wird, dem entspricht anderes als Bedingung der lebendigen Erfassung bei Handelsverträgen, Bündnissen, friedlichen Beziehungen und Rivalitäten. Ohne eine Kenntnis der Presse und ihres Einflusses auf die öffentliche Meinung, der Literatur und des in ihr verbreiteten Spiegelbildes von Freund und Feind, ohne Auswanderungs- und Handelsstatistik, ohne elementare Kenntnisse des Völkerrechts, des internationalen Privatrechts bleibt ein weites Feld politischer Ereignisse unverstandene Tatsache. Es zeigt sich hier die Notwendigkeit, daß der Unterricht in anderen Disziplinen, z. B. in Literatur, Fremdsprache, Geographie, Bürgerkunde, Mathematik, Physik auf die Geschichte Bezug nehmen, der Geschichtsunterricht Resultate anderer Fächer heranziehen (nicht bloß voraussetzen) muß.

Man muß in der Geographie z. B. die Erde bzw. den einzelnen Erdstrich, das einzelne Land von mindestens drei Gesichtspunkten aus behandeln: als Teil der Erdoberfläche von geologischem und wirtschaftsgeographischem Gesichtspunkt. Dabei rücken die Zusammensetzung der Erdrinde, ihre Formation, ihre horizontale und vertikale Gliederung, ihr Bestand mit Wald, Wiese usw. in den Mittelpunkt. Diese Aufgabe ist grundlegend, sie muß zuerst, sie muß immer wieder, immer vertiefter und ausführlicher geleistet werden. Schon dazu braucht der Geographieunterricht viele Hilfsmittel; sein Ergebnis ist, soweit er nach dem geologisch-wirtschaftlichen Gesichtspunkt durchgeführt wird, ein Verständnis der Erde als Wohnplatz menschlichen Lebens, der Ernährung und Siedelungsweise und der Besonderungen des Wirtschaftens.

M. E. ist aber dieser Gesichtspunkt nicht der einzig berechtigte und notwendige. Es ist ebenso möglich und wünschenswert, die Erde, den einzelnen Erdstrich, als Landschaftsbild zu kennen, zu verstehen. Die landschaftliche Schönheit, der ästhetische Wert eines Landes ist Voraussetzung für den Geist der Kunst, die Fühlweise der Bewohner, ist noch spürbar in ihrem Lebensgefühl und ihrer Religiosität. Um von der Landschaft nach ihrer ästhetischen Eigenart eine Vorstellung zu geben, sind ganz andere Hilfsmittel erforderlich als zur Einführung in das geologische Verständnis; die Literatur, das Kunstwerk, die beredte Schilderung müssen verwendet werden; die eigene Erfahrung und Einfühlungsfähigkeit des Lehrers spielen eine große Rolle; meteorologische Tatsachen für die Schilderung von Licht und Luft, Bewölkung und Atmosphäre kommen als Stützpunkte in Betracht.

Neben beiden Gesichtspunkten steht selbständig ein dritter: die Erde, der Erdstrich, das Land als Schauplatz der Geschichte. Nicht nur daß überhaupt Siedlung und Kampf stattfand, sondern die Einzelheit des geschichtlichen Verlaufs muß in der Geographie gegebenenfalls lebendig gemacht werden. Was man so politische Geographie nennt, was man historische Geographie im engeren Sinne heißt, sind nur Teile dieser großen Aufgabe; in jeder Einzelheit eines Landes, in seinen Grenzen, in seinen Bodenschätzen, in seiner Kultur und Besiedlung ist der Niederschlag der Geschichte nachweisbar, sind Anhaltspunkte für weitere Schicksale erkennbar. Es ist hier nicht der Ort, ins Einzelne zu gehen; aber den allgemeinen Gedanken möchte



ich mit allem Nachdruck vertreten, daß der geographische Unterricht dem historischen Verständnis dienen soll, soweit er kann, genauer gesagt, daß Nebenabsichten im Dienst der historischen Bildung einen berechtigten Einfluß auf die Methodik des Geographieunterrichts haben dürfen. Was bedeutet nicht für unser Verständnis der Kämpfe in Flandern, in den Karpathen, in den Vogesen die Geographie dieser Kriegsschauplätze, und zwar die Geographie nach den drei skizzierten Betrachtungsweisen?

Ich unterlasse es, für Literatur, technische Naturwissenschaften (man denke nur an das Verkehrswesen, die Verkehrswege und Verkehrsmittel!) und andere Gebiete, deren Elemente wenigstens noch in das Bereich der Schuldisziplin fallen, Einzelnachweise zu führen, daß und wie auch sie zu den Vorbedingungen des Verständnisses der Geschichte nötige Beiträge liefern, und weise nur noch darauf hin, daß die Übung in der Selbstbeobachtung, in der psychologischen Analyse, die Fähigkeit, sich in fremde Personen einzufühlen, in ihre Lage und Verhältnisse sich hineinzuversetzen, die für die Geschichte so unentbehrlich ist, vielfältig in Erziehung und Unterricht geweckt und gepflegt werden kann.

Man kann alle diese Momente im historischen Unterricht, die teils Voraussetzungen für das Verständnis des Stoffes, teils Teile oder Seiten desselben sind, deren Bearbeitung auch noch in systematischer Hinsicht möglich ist, zusammenfassen zu einem Prinzip der Anschaulichkeit und Lebendigkeit des historischen Unterrichts, und niemand wird Gefahr laufen, diese Anschaulichkeit mit der Häufung von Bildern, Karten, Schlachtskizzen zu verwechseln. Es gibt Anschaulichkeit und anschauliches Verständnis auch für das psychische, soziale, kulturelle Leben der Staaten und der Menschheit; und auf sie kommt es bei historischer Bildung an, nicht auf die Kenntnis von Tatsachen, das bloße Wissen und Reproduzierenkönnen. Die Anlage des Historikers — wenn es erlaubt ist, von einer solchen als einheitlicher Anlage zu sprechen — ist entschieden in erster Linie Blick und Interesse für Menschen und den Geist von Völkern, ist psychologisches Ingenium in jenem ursprünglichen Sinn der Menschenkenntnis, des anschaulich-nachfühlenden Verstehens und Mitlebens, das den Ausgangspunkt und den Zielpunkt der wissenschaftlichen Psychologie bildet. Es ist nicht zweifelhaft, daß dies in unserem Geschichtsunterricht zu kurz kommt, daß es, soweit es gepflegt wird, sich auf das Verständnis der Einzelpersönlichkeit beschränkt, dagegen die Gruppen und Massen, die Völker und Staaten in ihrem eigenartigen seelischen Leben und dessen Entfaltungstendenzen nicht mehr erfaßt; es ist auch nicht zweifelhaft, daß historisch-psychologisches Verständnis auf der Höhe der Gipfelleistungen nicht nur entsprechende Anlage, sondern Lebenserfahrung und positive Kenntnisse auf allen Gebieten (eben nach der Seite der Wirkung der Dinge auf Menschen und Völker und ihre Beziehungen zueinander) erfordert, und daß deshalb bei unserer Jugend ein volles abschließendes Verständnis noch nicht erreicht werden kann — aber das hindert nicht, daß die Methodik der historischen Unterweisung, die Anleitung zum geschichtlichen Denken die Jugend auf den richtigen Weg stellen muß. Die Jugend soll den historischen Stoff mit persönlicher Leidenschaft umfassen, ihn sich zum Erlebnis werden lassen, mit allen Hilfsmitteln ihn an-



schaulich nachfühlen, soweit sie der jeweiligen Alters- und Bildungsstufe nach es vermag, und alle Geschichte als Menschheitsschicksal begreifen, das auch für sie noch von Bedeutung ist, für jeden einzelnen lebenden Menschen, das die Lage, unter der wir wirken, hat gestalten helfen, und Aufgaben hinterließ, zu deren Lösung die nacheinander folgenden Generationen, wir eingeschlossen, Beruf und Verpflichtung haben.

Mit den letzten Forderungen habe ich die Stofffrage des historischen Unterrichts verlassen und bin zu den Änderungen der Methodik übergegangen, welche die Zeitgeschichte uns nahelegt. Auch der Betrieb der historischen Studien verträgt Reformen, fordert sie, wenn anders nicht bloß geschichtliches Wissen, historische Gelehrsamkeit, sondern historische Bildung sein Resultat sein soll.

Der Geschichtsunterricht wird heute selbstzwecklich getrieben. Die höhere Schule zielt darauf hin, ihre Zöglinge nach und nach in die Reinheit und Strenge einer wissenschaftlichen Arbeitsmethodik hineinwachsen zu lassen, und insbesondere der historische Unterricht unserer Hochschule (man darf nicht übersehen, daß die Hochschule ein vielfach, wenn auch still und versteckt wirkendes Vorbild der Didaktik ist) läßt es sich ausschließlich angelegen sein, die einwandfreie Ermittlung von Tatsachen aus den Quellen und die streng wissenschaftliche Kritik zu üben. Die Tatsachen selbst sind von diesem Standpunkt aus bis zu einem gewissen Grad gleichgültig. Dieselbe Akribie und Gewissenhaftigkeit kommt Wichtigem und Unwichtigem zugute. Das geschieht mit Recht, soweit es sich um historische Fachausbildung handelt, um die Erziehung zum forschenden Historiker; auch noch mit Recht, soweit im Geschichtsunterricht Übungszwecke im rein wissenschaftlichen, sich selbst genügenden geschichtlichen Denken nicht entbehrt werden können. Aber soweit Geschichte und geschichtliches Denken Bildungswerte sind, kann der reine Fachbetrieb eine Gefahr werden, die Gefahr nämlich, den Blick für die Bedeutung der Tatsachen zu trüben. Man könnte (paradox, aber nicht ganz unrecht) die Behauptung aufstellen, daß ein gelehrter Historiker, namentlich der „Spezialist" einer Sparte oder eines Zeitraums, nicht notwendig historische Bildung besitzt und besitzen muß. Er beherrscht die Technik seiner Wissenschaft, er liefert das Material, das in bestimmter Durchgeistigung historische Bildung ermöglicht, aber er braucht weder Weite des Überblicks noch Tiefe des psychologischen Verständnisses für Entwicklungen zu haben und ist nicht selten stolz darauf, alles politischen Sinnes zu entbehren. Der Betrieb der historischen Gelehrsamkeit kann genau so sich veräußerlichen wie der Geschichtsunterricht; eine gemeinsame Überentwicklung beider in dieser Richtung würde (oder ist) eine Gefahr der historischen Bildung.

Mit dem streng fachwissenschaftlichen Geist, der Geschichtsforschung und Geschichtsunterricht um der reinen, zweckfreien geschichtlichen Erkenntnis willen treibt und darauf verzichtet, aus der Geschichte für die Gestaltung der Gegenwart zu lernen, mit der wissenschaftlichen Einstellung politische Absichten zu verbinden, hängt der Hauptmangel unserer historischen Studien zusammen, die Tendenz nämlich, Geschichte nur als gewordene, d. h. abgeschlossene, vergangene zu betrachten und zu be-



greifen, nicht auch als werdende, d. h. nach der Zukunft hin offene gestaltbare.

Was ich mit diesen Sätzen meine, ist nicht etwa bloß dies, daß unsere Lehrpläne die neueste Zeit nicht umfassen, Halt machen vor dem geschichtlichen Leben, wie es als politische Arbeit, wirtschaftliche und kulturelle Entwicklung den Tag füllt, zwischen den Parteien strittig ist und selbst noch nicht weiß, zu welchem Ende es kommt. Man kann eine beliebige Epoche, man kann die vergangenste Zeit doppelt auffassen, doppelt erleben, von ganz verschiedenen Punkten aus unterrichtlich gestalten: von ihrem bekannten oder als bekannt vorausgesetzten Ende und Erfolg aus, oder von ihren Anfängen her und nach der Dynamik der in ihrem Verlauf sich bietenden Möglichkeiten. Anders ausgedrückt: man kann Geschichte treiben, verstehen und lehren als Rekonstruktion, oder man kann sie treiben, verstehen und lehren als Mitleben und vordeutendes Verständnis. Im ersten Fall haben die berichteten Tatsachen eine gewisse Eindeutigkeit: man wählt nur solche aus, die für das endgültig Erreichte als zugkräftige Motive in Frage kommen; das (dem Lehrer) bekannte Schlußergebnis einer Epoche oder Bewegung ist das Selektionsprinzip für die berichteten Einzelheiten und ihre Anordnung. Im andern Fall versetzt man sich in die Ereignisse selbst hinein, in ihren Fluß; man lebt die Geschichte in der Weise nach, wie die als Zeitgenossen und Teilnehmer damit verknüpften Personen sie ehedem original erlebt haben; man weiß das Ende nicht, man macht alle Unsicherheiten, Überraschungen, neuen Ansätze nach; man bringt sich zu innerer Anschaulichkeit, wie nach und nach die Bewegung ihr (für den anderen Standpunkt immer vorausgesetztes) Ziel erst findet, wie sie auch noch anders hätte ablaufen können. Die Behandlung der Geschichte als gewordener ist die Nachprüfung eines Rechenexempels, dessen richtiges Resultat schon bekannt ist; die Behandlung der Geschichte als werdender ist die Erzählung von Verwicklungen und Spannungen, eines Lebensprozesses, der ungeachtet seiner Gesetzlichkeit und der Notwendigkeit seines bestimmten Endes, solange er noch läuft, eine ungeheure Fülle des Gegensätzlichen umgreift, Rückschläge, Hemmungen, Nebenbewegungen, kurz allen Reiz des Lebens hat, solange es noch nicht erstarrt und erstorben ist. In welchem Maß für uns Deutsche die Neigung gefährlich ist, nur die geschehene, nicht die geschehende Geschichte zum Gegenstand der Betrachtung zu machen, wie sehr unsere historische Bildung dadurch der Veräußerlichung in bloße gelehrte Tatsachenkenntnis und methodische Tatsachenforschung ausgesetzt ist, dafür möchte ich als Beleg die Äußerung eines hochangesehenen Professors der Münchener Universität anführen. Er konnte sich nicht genug darüber wundern, daß ein Historiker im Wintersemester 1914—15 eine Vorlesung ankündigte und hielt, die zum gegenwärtigen Krieg in innerer Beziehung stand und notwendig die Einbeziehung desselben in die Vorlesung erforderte. Er hielt es für absonderlich, daß ein Wissenschaftler über den Krieg lese, da er doch noch nicht vorbei, die Archive noch nicht geöffnet, die Geheimdokumente und die diplomatischen Quellen noch nicht zugänglich seien. So sehr ist die Vorstellung bei uns eingewurzelt, daß wissenschaftliche Geschichtsbetrachtung immer rückwärts gewandt



sein müsse, Rekonstruktion einer abgeschlossenen Vergangenheit, die man aus ihren Residuen wieder zu erfassen sucht, in jedem Fall von außen her versteht, nach der Weise der rekonstruierenden Naturwissenschaften, der unbezweifelbaren Ermittlung und zeitlichen Ordnung von Tatsachen. Diese Anschauung über Geschichtswissenschaft bestimmt auch die Didaktik des historischen Unterrichts, sie führt zu jener historischen Bildung, welche in aller Vergangenheit untrüglich Bescheid weiß, um so besser, je entlegener sie ist, die mit großem Aufwand von Scharfsinn und Kritik Quellen wertet und verwertet, die kleinsten Tatsachen ermittelt, aber vor der Zeitgeschichte versagt, nicht in den Stand setzt, zu den geschehenden Ereignissen Stellung zu nehmen, die Geschichte für das aktuelle staatliche Leben, für das persönliche politische und soziale Denken fruchtbar werden zu lassen.

Die Ratlosigkeit, in die der Gebildete gerät bei dem Versuch, den im August 1914 ausgebrochenen europäischen Krieg tiefer zu verstehen, beruht nicht allein auf seiner besonderen Komplikation und Ausdehnung, sondern auch darauf, daß die durchschnittliche historische Bildung vor der hier gestellten Aufgabe versagt. Umfang und Art des geschichtlichen Unterrichts erweisen sich als revisionsbedürftig; es ist notwendig, die geschichtliche Belehrung bis in die neueste Gegenwart herein auszudehnen, bis in die Probleme der Zeitgeschichte, bis zu dem Punkt, an welchem geschichtliche Betrachtung und staatsbürgerliche Belehrung, rein erkennend auf die Zeitereignisse gerichtete Geisteshaltung und praktische politische Stellungnahme in ihnen ineinander übergehen, auseinander sich entwickeln. Es ist notwendig, den Lehrplan auf alle Großmächte auszudehnen, und die erst in neuerer Zeit emporgekommenen ja nicht zu kurz zu behandeln; denn die Geschichte der Gegenwart und Zukunft wird gerade durch die jung aufstrebenden politischen Bildungen bestimmt. Es ist für den Bildungswert der Geschichte ausschlaggebend, daß in der Auswahl der Tatsachen und in der Art ihrer Behandlung der innere Zusammenhang der Menschheitsschicksale spürbar wird, daß der Einfluß der Vergangenheit auf die Gestalt der jeweiligen Gegenwart und ihre Vordeutungen in die Zukunft deutlich wird und so die Dynamik der Ereignisse, Werke, Menschen dem Verständnis sich erschließt. Und damit alle diese für die historische Bildung (nicht für die historische Gelehrsamkeit) erforderlichen Effekte erreicht werden, ist eine Umgestaltung der Lehrmethodik erforderlich. Auf ein aus allen einschlägigen Hilfsdisziplinen geholtes Wissen gestützt, muß der historische Lehrvortrag das phantasiemäßige Miterleben der geschichtlichen Verläufe suggestiv erzwingen, müssen der Lehrtext und die Hilfsmittel seiner Bearbeitung die psychologische Erfassung als der Geschichte geschehender, als Fluß, mit noch offener Zukunft und allen Möglichkeiten anderen Verlaufs der Jugend nahebringen. Diese psychologische Anschaulichkeit ist die didaktische Grundforderung für den Geschichtsunterricht; ihr muß alles untergeordnet werden, was an sachlichen Veranschaulichungsmitteln Verwendung findet, sie stellt an die Persönlichkeit des Lehrers der Geschichte die größten Anforderungen, verlangt von ihr mehr und anderes als historische Gelehrsamkeit und Technik der gelehrten Geschichtsforschung, befähigt ihn dafür aber auch zu ent-



scheidend tiefer Wirkung auf Gesinnung und Charakter. Wenn der Geschichtsunterricht in solchem Geiste betrieben wird, wirkt er bildend, geht er als Voraussetzung und Teil in die sozialethische und politische Bildung des Menschen über, als eines der wissenschaftlichen Fundamente der persönlichen Lebensanschauung; so betrieben ist die Geschichte in noch tieferem Sinne bildend, sie lehrt den Menschen deuten, der nur als geschichtlicher, im Kulturprozeß wirkender richtig begriffen werden kann, nicht in der den Gesetzwissenschaften zugänglichen Beschaffenheit als Lebe- und Bewußtseinswesen sich erschöpft. Neben dem Verständnis der Natur ist eben das des Menschen mit Einschluß seiner Entfaltung in Gesellschaft und Kultur, d. h. in der Geschichte die Vorbedingung für eine richtunggebende Sinndeutung des Ganzen der Welt. Das Verständnis der Geschichte vollendet sich in der Geschichtsphilosophie, in einer bestimmten, geschlossenen, sinnvoll begründeten Auffassung des ganzen geschichtlichen Geschehens, nicht nur der Fragmente, der Vergangenheit. Und jedes derartige Verständnis der Geschichte ist zugleich Richtschnur für die Aufgabensetzung in der Gegenwart. In solcher, auf das Ganze gestützter, auf das Ganze gehender Anschauung vom Sinn des Lebens der Menschheit ist die Wissenschaft Geschichte erst Bildung geworden, nicht mehr Kenntnis, Methode, Erkenntnis um ihrer selbst willen und in fachlicher Beschänkung, sondern eine die eigene Persönlichkeit und ihre Arbeit formende Stimmung und Gesinnung der Verantwortlichkeit vor Vergangenheit und Zukunft, lebendige Einordnung der eigenen Zeit in einen aus dem Unbekannten kommenden zu leuchtenden Zielen weisenden Zug der Menschengeschlechter, Bewußtsein, selbst zur Geschichte zu gehören, verpflichtet, in den in ihr sich verwirklichenden Aufgaben der Menschheit als dienende Kraft sich zu verzehren. „In den Ideen der Philosophie endet die Geschichte mit dem Vernunftreich, wenn alle Willkür von der Erde verschwunden ist, und der Mensch durch Freiheit an denselben Punkt zurückgekehrt sein wird, auf den ihn die Natur gestellt hatte und den er verließ, als die Geschichte begann" (Schelling). Oder ins Pädagogische gewendet: „Der Mensch ist nur angedeutet und entworfen" (Fichte), der einzelne und die Menschheit; dies im inneren Erlebnis zu erfassen und daraus den Entschluß abzuleiten, an der Ausführung des Entwurfes mitzuarbeiten als Einzelner oder Volk, an seiner Vervollkommnung bis ins Unendliche — ist der Kern historischer Bildung.

Quellen und Methoden der Schülerkunde.

Von W. J. Ruttmann.

Die Schülerkunde ist ein besonderer Abschnitt der modernen Jugendkunde, der sich aus der ergebnisreichen medizinischen und pädagogischen Erforschung des sich entwickelnden Menschenkindes herausgestaltet hat. Die moderne Jugendkunde umfaßt die körperliche und geistige Entwicklung des Menschen ebenso wie seine Entwicklung zum sozial brauchbaren Individuum, weshalb ihre Grenzen einerseits in der naturwissenschaftlichen



Erforschung der Entwicklungserscheinungen überhaupt und anderseits in der wissenschaftlichen Aufstellung der letzten sozialen Ziele unserer Kulturentwicklung liegen, die man in der Regel als Erziehungsideale zu bezeichnen pflegt. Sowenig die moderne Jugendkunde als ein Teilgebiet der neueren Pädagogik betrachtet werden kann, sondern als Komplex, der alles, was natürliche und geleitete Entwicklung des Menschen bedeutet, umfaßt, ebensowenig darf die Schülerkunde als ein Spezialproblem der pädagogischen Forschung angesehen werden. Die Schülerkunde grenzt sich der Jugendkunde überhaupt gegenüber nur zeitlich ab, indem sie die erste Kindheit aus ihrem Arbeitskreis ausschaltet. Dies ist trotz mannigfacher Widersprüche gegen die damit gegebene angeblich zu enge und unwissenschaftliche Begrenzung leicht zu begründen. Unser Erziehungswesen, das allenthalben bis in die Besonderheiten hinein staatlich organisiert ist, hat bisher wenig Einfluß auf die für die erste Kindheit vor allem in Betracht kommende Familienerziehung. Ob dieser Zustand kulturell gut oder schlimm ist, mag zunächst unerörtert bleiben. Aus dieser Tatsache ergibt sich eben, daß einer wissenschaftlichen Erforschung der ersten Kindheit nicht genügend Material zur Verfügung stehen kann. Und tatsächlich entstammt die nicht geringe Reihe von Kinderbiographien im psychologischen Sinne nur einem engen Kreise von Gebildeten, wo eben die Eltern Sinn und wissenschaftliche Schulung für Beobachtung aufweisen. Trotz der sehr anerkennenswerten Harmonie der Ergebnisse aus Beobachtungen und Untersuchungen von Kindern der sozial gehobenen Umwelt darf nicht ohne weiteres angenommen werden, daß für das sozial auf anderem Entwicklungsgebiete stehende Kind die Entdeckungen der modernen Kinderpsychologie vollständig in gleichem Sinne gelten. Die Medizin hat in ihrem Bereiche Sozialstufen der Kindheit gefunden, die in den kleinsten Ursachen mächtige Entwicklungswirkungen zu zeigen vermögen, und wir müssen annehmen, daß dies auch in geistiger Hinsicht der Fall ist. Aus alledem ist alsdann zu schließen, daß die Ergebnisse unserer bisherigen Kinderforschung wenn auch mit geringem Vorbehalt, aber auf jeden Fall nicht ohne einen solchen zur Grundlage der Beurteilung des Schulalters benutzt werden dürfen. So ergibt sich vorläufig die Notwendigkeit, die Jugend von dem Augenblick an genau zu erforschen, wo sie den Gesellschaftsrechten in einem höheren Grade verfällt, und das ist der Schuleintritt. Mit ihm sind tatsächlich die ersten wichtigeren Beobachtungen über die Entwicklungsstufen der Kindheit verknüpft.

Unterlagen zum Ausbau einer Schülerkunde erhalten wir zunächst von seiten der Psychologie aus. In der Pädagogik des 19. Jahrhunderts spielte bereits der Begriff der Individualität eine große Rolle, wenn er auch psychologisch erst neuerdings genauer umrissen wird. Die Pädagogik fordert ja Ausbau derjenigen individuellen Eigenschaften, die sozial bedeutsam sind, und damit Hemmung der antisozialen Merkmale des sich entwickelnden Individuums. Nachdem die Erziehung im Wege der Bildung verläuft, ist ferner durch die Pädagogik gefordert worden, die individuellen Arbeits- und Entwicklungsweisen zu berücksichtigen. Endlich möchte die staatlich organisierte Pädagogik erreichen, die Individuen ihren Entwicklungskräften



gemäß zu gruppieren, um sie dann den Hauptgruppen zuzuführen, denen sie ihren Anlagen gemäß gewachsen sind. Diese drei stufenmäßig erscheinenden Ziele oder Aufgaben der Pädagogik wurden längst erkannt, als noch wenig oder nur sehr primitives Wissen der Psychologie zur Verfügung stand, das Wege zur Durchführung zeigen konnte. Die Unterscheidung von Temperamenten und von Charakteren wurde aus der philosophischen Forschung herübergenommen. Dies war nicht so ungeschickt, wie einige neuere Stürmer meinen. Die hohe Bedeutung für die Individualbestimmung ergibt sich aus einer Liste von Temperamentsmerkmalen, wie sie aus den Schemen Kants, Herbarts, Bahnsens, Wundts, Meumanns und Elsenhans' zusammengestellt werden kann oder wie sie etwa Klages in seiner Charakterologie neuerdings versucht hat.

Aus den Versuchen, die Temperamente mittels typischer Unterscheidungen zu kennzeichnen, hat sich eine förmliche Charakterologie entwickelt, die sich im 19. Jahrhundert vor allem an Bahnsen und in neuester Zeit an den Heidelberger Gelehrten Huther anschließt. Neuerdings hat auch Kerschensteiner eine pädagogische Formulierung der Charaktere versucht. Schließlich muß hier noch der Graphologe Klages genannt werden, der ein äußerst fein gegliedertes Schema der Charaktermerkmale aufgestellt hat, das den meist recht plumpen und ungeschickten Zensurversuchen der Schulzeugnisse zum Muster und Spiegel dienen könnte.

Nachdem die physiologische Psychologie der Jahrhundertwende wichtige neue Anreize zu wissenschaftlicher Betätigung anscheinend nicht geben konnte, wandte sich eine Gruppe von psychologisch geschulten Forschern, mit teilweise ausgezeichneter philosophischer Vorbildung, dem Individualproblem zu. Der Franzose Alfred Binet und der Breslauer Kinderpsychologe William Stern müssen hier genannt werden. Wie Binet die typischen Begabungsunterschiede zu erforschen trachtete, so stellte Stern eine förmliche differenzielle Psychologie auf, also eine Wissenschaft, welche die individuellen Differenzen festzustellen sucht. Es ist eine Reihe von Forschern an der Arbeit, diese Forschungsidee zu einer förmlichen Psychographie auszubauen. Bereits bestehen einige bis ins kleinste durchgeführte psychographische Schemata, so das der Kommission für Psychographie, dann kann auch dasjenige des Russen Lasurski und das pädiatrische Schema Meumanns hierher gerechnet werden. Die in den Aufstellungen der Psychographie sich findenden Individualmerkmale dürfen zwar noch nicht als letzte Beobachtungstabellen hingenommen werden, aber sie sind namentlich für die Schülerkunde ein vorläufig wertvolles Material. Individualmerkmale ergeben sich schließlich auch aus der Familienforschung, wie sie durch Robert Sommer und Czellitzer begründet wurde. Auch die Vererbungslehre wird hier in einiger Zeit wertvolle Gaben liefern können.

Wenn wir uns nun hier bei diesen allgemeinen Formen der Individualbestimmung, wie sie Charakterologie, differenzielle Psychologie, Psychographie oder Familienforschung ausüben, nach den dabei angewandten typischen Methoden der Materialgewinnung umsehen, so finden wir Folgendes. Die psychologische Erforschung besonderer und einzelner Eigenschaften an Individuen führt zu typischen Formen dieser Eigenschaften, die sich etwa



als Sinnes-, Vorstellungs-, Gedächtnis-, Aufmerksamkeitstypen kundgeben Diese Art der Individualbestimmung kann als typologische bezeichnet werden. Mit ihr verwandt ist eine andere Form, welche die Merkmale der Individuen durch Umfragen oder Enqueten statistisch festzustellen sucht und ihr steht gegenüber die biologische Individualbestimmung, welche die einzelne Eigenschaft des Individuums nicht aus der Entwicklungsreihe heraushebt, sondern sie im Lichte von Anlage und Umwelt erscheinen läßt. Hierbei trägt sich die Psychographie und die Familienforschung mit dem Gedanken, aus einer großen Anzahl von Individualaufnahmen im biologischen Sinne schließlich ein Typenschema im höheren Sinne zu gewinnen, das ermöglicht, den Haupttypus des Individuums festzustellen und doch die zahllosen und vielleicht in ihrer Gesamtheit nur wirksamen besonderen tatsächlich nicht typisch geordneten Eigentümlichkeiten des Individuums zu umschreiben.

Psychogramme liegen bis heute nur zwei vor und zwar von dem durch musikalische und schriftstellerische Begabung ausgezeichneten Dichter W. A. Hoffmann, das durch Margis bearbeitet wurde, und von Friedrich Hebbel, das durch Lewin wenigstens teilweise durchgeführt wurde. Als Ideal schwebt der modernen psychologischen Forschung vor die Individualaufnahme im biologischen und experimentellen Sinne zugleich. Die biologische Bestimmung liefert die Vererbungs- und Milieumerkmale, und die experimentelle Bestimmung stellt die Beschaffenheit der einzelnen Merkmale mittels aller zur Verfügung stehenden wissenschaftlichen Methoden fest. Ihre Ergebnisreihe fällt mit dem zusammen, was der russische Psychologe Rossolimo als psychologisches Profil bezeichnet und auch graphisch darstellt. Die Sippschafts- und Vererbungstafel und das psychologische Profil sind damit sich gegenseitig ergänzende Ergebnisbilder der modernen Individualforschung.

Aus dem Vorstehenden ergibt sich, daß der Schülerkunde als nur zeitlich nicht methodisch begrenztem Gebiet der Individualforschung bereits eine Reihe von Grundlagen aus der allgemeinen Forschung zur Verfügung steht. Im weiteren handelt es sich nun darum festzustellen, welche allgemeinen Formen der Individualuntersuchung die Schülerkunde ausüben kann und welche Methoden bereits aus der sehr umfangreichen Literatur, worein Kinderpsychologie, Psychopathologie des Kindesalters, Anthropologie des Wachstums und Pädiatrie eingeschlossen sind, sich ergeben.

Während die Arbeitsgebiete, die am Ausbau der Schülerkunde teilnehmen müssen, verhältnismäßig rasch sich gegenseitig Anerkennung und insbesondere Anrecht am Schulkinde verschaffen konnten, dauert bereits ein Streit um die wesentlichen Methoden. Schon im 19. Jahrhundert entwickelte sich eine beobachtende Erforschung des Schülers. Von dieser Seite aus wurde die experimentelle Pädagogik nicht gerade freundlich aufgenommen, hatte doch die beobachtende Forschung bereits bedeutsame Ergebnisse aufzuweisen. Es sei erinnert an Strümpell und seine Schüler. Die neue experimentelle Pädagogik schien von der durch die beobachtende Methode angebahnten Individualforschung wegzuführen und zum „Typus“ und damit zum pädagogischen Schematismus hinzuführen. Hierin liegt ein

elementarer Gegensatz, der allein imstande ist, die tausendfältigen Mißhelligkeiten, welche die experimentelle Pädagogik zu überstehen hat, begreiflich zu machen. Die letztere hat sich nun unstreitig volle wissenschaftliche und kulturelle Anerkennung erworben. Doch ist damit ihre Vorstufe, die Beobachtungsmethode, in ihrer Bedeutung, wenn sie auch in der schlichten beobachtenden Erforschung des Kindes bestand, nicht aufgehoben oder wertlos geworden. So stehen sich zunächst in der Schülerkunde zwei Methoden gegenüber, die beobachtende und experimentelle, von denen gezeigt werden kann, daß sie nichts als notwendige Ergänzungen sich bieten, daß die eine jeweils leistet, was die andere nicht leisten kann und sich auch nicht zu leisten erkühnen sollte. Mit beobachtender Schülerkunde meinen wir nun nicht jene Kombination von Experiment und Individualforschung, wobei eine bestimmte ziemlich vielseitige Stufenfolge von Experimenten an Individuen abgehandelt wird, um etwa das sogenannte psychologische Profil zu bekommen. Die beobachtende Methode wird besser als biologische bezeichnet. Sie kann aber auch nicht darin bestehen, daß irgendwelche Personen irgendwelche Beobachtungen am Kinde machen, womit nicht gesagt sein soll, daß durch beliebige Personen nicht gelegentlich Beobachtungen von wissenschaftlicher Bedeutung erfolgen können. Das beste Gleichnis zur Erläuterung bietet uns die Biologie selbst. Die Biologie sucht durch gewissenhafte Beobachtung der Vorgänge des Lebens unter Beachtung der diese bedingenden Umstände, der sogenannten ökologischen Faktoren, gewisse Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung festzustellen; die Biologie kann sich deshalb nur mit Individuen ganz im einzelnen befassen. Ihr steht in der Naturwissenschaft zur Seite die Erforschung des Lebens mittels anatomischer und physiologischer Methoden, d. h. meist mit künstlich geschaffenen Umständen, die in der Abgrenzung und Ausschaltung von natürlichen Wirkungen bestehen, zur Beobachtung von Einzelerscheinungen. Aber im Begriffe alles „Biologischen" liegt, weder ein Lebewesen aus der Umgebung herauszureißen, in der es sich augenblicklich befindet, noch auch es zu analysieren, um etwa einzelne oder gar innere Formen und Funktionen isoliert festzustellen. Ähnlich leistet die experimentelle Schülerkunde den analytischen Teil wie die biologische alsdann den synthetischen vollbringt. Die wertvollen Einblicke, welche die experimentelle Pädagogik in die Entwicklungsreihen von physischen und psychischen Funktionen gewährt, bilden eine notwendige Ergänzung der biologischen Jugendkunde. Wenn wir einen großen Teil des aus der Vorstufe der Schülerkunde stammenden Forschungsmaterials mit dem deskriptiven Stande der Naturwissenschaften vergleichen, so dürfen wir die Hoffnung hegen, daß, wie sich erst aus der fleißigen anatomischen und physiologischen Umschreibung der Lebenswelt die moderne Biologie mit nicht mehr anatomischen und physiologischen Methoden herausentwickeln konnte, ebenso sich aus der experimentellen Erforschung der menschlichen Entwicklung diese selbst biologisch aufbauen wird. Wie sehr aber umgekehrt die beiden Forschungsrichtungen sich zu ergänzen imstande sind, vorläufig muß ihr Gebiet noch streng begrenzt im einzelnen beackert werden. Die analytische Forschung ist allerdings hier bereits im Vorteil, sie eilt der syn-



thetischen voraus, denn sie ist schon gut organisiert. Wissenschaftliche Institute von staatlicher und privater Seite stehen bereits in ihrem Dienste, Publikationsorgane sammeln bereits die Forschungsprotokolle und Ergebnisse. Allein auch für die biologische Schülerkunde lassen sich schon Quellen nachweisen, die selbständigen und organisierten Lauf nehmen. Auch in der biologischen Schülerkunde ist bereits eine gewisse Methodik zu beobachten.

Zwei Stücke wissenschaftlicher Forschung müssen immer auseinander gehalten werden; das ist die Materialsammlung und die Verarbeitung des Materials zur Ableitung der Deduktionen. Zwei Methoden der Materialsammlung stehen der biologischen Beobachtung zur Verfügung. Es ist die Beschreibung des Entwicklungsganzen insgesamt und eines Einzelvorganges in der Reihe. Den einzelnen Vorgang kann auch die experimentelle Forschung beachten, aber nicht im genetischen, sondern im typologischen Sinne. Ferner sind drei Gesichtspunkte der Materialsammlung möglich, der biographische, der monographische und statistische. Die Erforschung der jugendlichen zeichnerischen Kunstübungen diene hier zur Veranschaulichung. Wir können die Zeichnungen eines Kindes sammeln, wie sie uns von ihm im Laufe seiner Entwicklung geboten werden. Wir können ferner eine Reihe von Zeichnungen, z. B. Tierdarstellungen von ein und demselben Kinde sammeln. Wir können auch die besondere Art von Zeichnungen von vielen Kindern sammeln. Wir können endlich an sämtlichen Zeichnungen eines Kindes oder vieler Kinder sich unendlich wiederholende Eigentümlichkeiten statistisch feststellen. Die beiden letztgenannten Weisen sind unter gewissen Bedingungen schon experimentell zu nennen, wenn die „biologische“ Feststellung der Umstände und der sonstigen Beschaffenheit des einzelnen Kindes ausgeschaltet wird. Auf jeden Fall bildet die Gesamtreihe der Zeichnungen ein Stück der kindlichen Entwicklung im linearen Sinne, während eventuell die beiden anderen Sammelresultate im besten Falle Querschnitte bieten können. Die monographische Sammlung kann sich biologischer und experimenteller Gesichtspunkte bedienen. Biologisch arbeitet sie, wenn sie etwa die bei einem Kinde absonderlich auftretenden Reihen beachtet, experimentell, wenn sie Typen herauszufinden sucht. Die statistische Betrachtung von Kinderzeichnungen kann nur so weit dem Kinde Rechnung tragen als eben Kindliches schlechthin beachtet wird gegenüber Nichtkindlichem. Jene monographische Mittelstufe zwischen biologischer und experimenteller Methode finden wir in zahlreichen Arbeiten, die stets auch als experimentelle bezeichnet zu werden pflegen. Sie werden fälschlicherweise deshalb, weil sie eine Erscheinung an nur wenigen Kindern unter Beachtung aller erkennbaren Umstände untersuchen, von den streng experimentellen Methodikern mißachtet. Die biographische Sammelmethode übt eine allzeitig gewissenhafte Beobachtung, die schließlich auch nicht vor dem Experiment am Einzelnen zurückschreckt, aber vor allem versucht, ihre Unterlagen an den natürlichen Gegebenheiten der Jugend zu gewinnen. Die Beobachtungen in der Kinderstube, in der Schule, dem Gerichtssaal, auf dem Spielplatze sind die vornehmsten Quellen, zu denen die spontanen kindlichen Produkte, wie sie uns die kindliche Beschäftigungs-

und Forschungslust liefert, kommen. Außer von Pädagogen wurde sie bis heute vor allem ausgeübt vom Mediziner in der Erforschung des abnormen Kindes nach jeglicher Richtung. Wir besitzen zwar auch von pädagogischen Seiten aus bereits Erziehungsgeschichten, aber sie können in bezug auf wissenschaftliche Methode nicht heranreichen an die Krankengeschichten und Fürsorgeberichte, wie sie uns durch Kinderärzte, Fürsorgeärzte, Psychiater und Kriminalpsychologen geboten werden.

Wertvolle Beiträge zur Aufstellung von Erziehungsgeschichten vermögen die Darstellungen von „Schulbahnen", „Zensurbahnen" und „Unterrichtsprotokollen" zu bieten. Schul- und Zensurbahnen der einzelnen Schulen ergeben sich ohne Schwierigkeit aus den in allen Schulgattungen geführten Listen über Fortschritte und Verhalten der Schüler. Sie liegen nahe dem Bereiche der statistischen Methode, wenn sie auch reine Individualstatistik bieten. Durch praktische Ausbeute können Unterrichtsprotokolle nach zwei Richtungen der Schülerkunde dienstbar gemacht werden. Die Erfahrung des praktischen Erziehers ist eine dermaßen umfangreiche, daß er unmittelbar gar nicht alles zu verwerten weiß, was ihm der Umgang mit der Jugend bietet. Eine gewissenhafte Tagebuchführung über die psychologisch insbesondere für die Entwicklungsreihe des einzelnen Schülers wie der Klasse deutlich auftretenden Eigentümlichkeiten schafft hier rasch Ordnung. Die tagebuchähnliche Vorbereitung und Nachbereitung des Unterrichts von der rein pädagogischen und nicht stofflichen Seite des Unterrichtes aus wächst allmählich von selbst zum Unterrichtsprotokoll heran. Aus diesen Urkunden der Bildungserfolge am einzelnen Kinde und an der Klasse lassen sich wichtige Daten entnehmen für die Individualzeichnung, aber auch für den Fortschritt der Unterrichtsmethode. —

Wenn wir die vorstehend nur ganz schematisch genannten Quellen und Methoden der Schülerkunde überblicken — zu denen mit Vorbehalt auch noch die zahlreichen Daten aus Biographie, Selbstbiographie, Dichtung und Malerei gerechnet werden können —, so ist unbestreitbar der theoretisch berechtigte und vorhandene Charakters einer Schülerkunde zu bestätigen. Eine andere Frage ist die nach der praktischen Durchführung und Ordnung der Forschung, um sie der Schulpraxis wirklich dienstbar zu machen. Wenn wir auf das gesamte Bild unserer modernen Wissenschaft schauen, so sehen wir nur wenige Punkte, an denen die Verbindung zwischen Forschung und Kulturpraxis so locker ist wie im Gebiete der Pädagogik. Den Fehler machte aber hier offenbar nicht die Pädagogik, sondern die Forschung. Letztere kam bis heute aus tausendfältigen Einzelfeststellungen nicht heraus; ihre Ergebnisse sind so theoretisch formuliert, daß sie den Praktiker nicht immer reizen. Eine Hauptursache für den krankhaften Abstand zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik ist nicht zuletzt in dem Grundwesen der deutschen Schulorganisation zu suchen. Diese ist immer und bis in die kleinsten Dinge gesetzlich und durch Schulverordnungen geregelt. Es ist dem pädagogischen Verwaltungsbeamten unmöglich, sich neben seiner Riesenarbeitslast auch noch mit den Fortschritten der pädagogischen Forschung in der Weise zu befassen, daß er für seine Tätigkeit deren Anweisungen verwenden könnte. Umgekehrt werden die Forschungs-



ergebnisse bis heute meist nur von einzelnen Forschern an ganz bestimmten Stellen gewonnen, so daß mit Recht der Schulverwaltungsbeamte zaudert, sich mit „Gefahr“ auf die theoretischen Erfolge festzulegen. Was längst gefordert wurde, kann hier nur Abhilfe schaffen: die Einrichtung von Schulen, die direkt dem Zwecke der Nachforschung von wichtigen theoretischen Ergebnissen dienen. Die Schullaboratorien in diesem Sinne sind keine Utopien, sondern eine aus der Schulpraxis heraus sich ergebende Notwendigkeit, die parallel zu achten ist der Notwendigkeit volkshygienischer Forschungsinstitute. Es ist zu erwarten, daß die außerordentlichen Umwälzungen, welche sich infolge der mächtigen politischen Ereignisse auf jedem Teilgebiete der Kultur vollziehen werden, besonders auch die Pädagogik erfassen. Nationalforschung wurde von den deutschen Jüngern der Schülerkunde in vielseitiger Form ausgeübt; mögen nun die vorliegenden Ergebnisse ihre Früchte tragen in der sich neu gestaltenden Nationalerziehung![1])

Bluntersuchungen an der Schuljugend.

Von Oswald Meyrich.

Bei psychologischen Untersuchungen hat man bisher selten (oder nie?) Rücksicht auf den Gesundheitszustand der Versuchspersonen genommen. Man berücksichtigt selbstverständlich stark auffallende Symptome irgendeiner Krankheit, paßt bei Ergographenversuchen die Gewichte den Kräften des Arbeitenden an, aber man gewinnt nur ein Bild von der Verschiedenheit der Leistungen und der Ermüdungskurve der einzelnen Personen, ohne den physiologischen Ursachen auf den Grund zu gehen.

Ein Mittel, das geeignet ist, ein vergleichendes Bild der Körperbeschaffenheit und des Gesundheitszustandes im allgemeinen zu geben, bietet die Untersuchung des Blutes der Versuchspersonen. Der Blutstrom wird in unzähligen feinen Kanälen allen Zellen des Organismus zugeleitet, er bringt ihnen Nahrung, schafft den nötigen Sauerstoff in alle Gewebe und führt die durch Zellenarbeit entstandene Kohlensäure aus dem Körper fort. Von der normalen Blutbeschaffenheit hängt also unsre Arbeits- und Leistungsfähigkeit ganz wesentlich ab.

Das Blut enthält in dem durch den Lymphstrom fortgesetzt erneuten Plasma alle durch Assimilation und Dissimilation erzeugten Verbindungen,

---

[1]) Für die Darstellung der speziellen Methoden und ihrer Ergebnisse sei verwiesen auf:

Meumann, Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik, 2. Aufl. Band I und II (Leipzig 1912/13) mit besonders eingehender Darstellung der Untersuchungsmethoden;

Meumann, Abriß der experimentellen Pädagogik (Leipzig 1914) mit wertvoller Übersicht.

Ruttmann, Hauptergebnisse der modernen Psychologie (Leipzig 1914), S. 190 bis 354, eingehende Darstellung der pädagogischen Individualforschung;

Strümpell-Spitzner, Pädagogische Pathologie (Leipzig 1910), S. 216—310, mit besonderer Betonung der biologischen Methoden



zahlreiche in ihrer Zusammensetzung noch unerforschte Fermente, sowie Milliarden von Blutzellen, rote und weiße, die, wie die Lymphozyten im lymphatischen, wie die Leukozyten und Erythrozyten im myelogenen Gewebe, im roten Knochenmark, geschaffen werden. So wird das Blut zur Quelle des Energiewechsels unseres Körpers.

Die Qualitätsbestimmung des Blutes ist daher für die Wertung physischer wie psychischer Energie wichtig.

Einen einheitlichen Maßstab zur Beurteilung der Blutbeschaffenheit bildet der in den roten Blutkörperchen, den Erythrozyten aufgespeicherte Blutfarbstoff, das Hämoglobin, ein sehr zusammengesetzter Körper, der sich leicht in die beiden Komponenten, das eiweißhaltige Globin und das eisenhaltige Hämatin spalten läßt. Letzteres ist der Träger des Sauerstoffs; ersteres bringt das Dissimilationsprodukt, die Kohlensäure, aus den Geweben fort.

Der pathologische Zustand der Blutarmut entsteht nun namentlich durch den Hämoglobinmangel. Zwar gibt es auch Anämien, durch Blutverluste hervorgerufen, aber sie verschwinden gegenüber dem Heere jener durch ungenügenden Blutfarbstoff entstandenen.

Mangel an Hämoglobin hat ungenügende Versorgung der Zellen mit Sauerstoff und somit Herabsetzung des Energiewertes zur Folge.

In 100 ccm Blut sind etwa 14—15 g Hämoglobin enthalten. In hochgelegenen Orten mit geringerem Luftdruck und vermindertem Sauerstoffgehalt steigt der Farbstoffgehalt bis auf 17—18 g auf 100 ccm.

Man bestimmt gegenwärtig das Hämoglobin des Blutes hinreichend genau und doch rasch durch das Sahlische Hämometer. In einem Hartgummigestell sind vor einer Milchglasplatte zwei Röhrchen. Das eine enthält die Standardflüssigkeit, braunes salzsaures Hämatin. Mit einer feinen Pipette werden dem Ohrläppchen oder der Fingerkuppe 20 mm^3 frisch hervorquellendes Blut entnommen und in das andere, graduierte Röhrchen gebracht, in das man vorher ein paar Tropfen $^1/_{10}$ Normal-Salzsäure füllte. Diese verwandelt in kurzer Zeit das Blut in dieselbe Verbindung, die das Standardröhrchen enthält. Man füllt so hierauf lange tropfenweise destilliertes Wasser zu, bis der Farbton des zu untersuchenden Blutes mit dem der Flüssigkeit in dem Teströhrchen übereinstimmt. An der Graduierung liest man hierauf den Hämoglobinwert direkt ab.

Um die Blutbeschaffenheit der Leipziger Schuljugend kennen zu lernen, wurden innerhalb der letzten Jahre im Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie des Leipziger Lehrervereins umfassende Untersuchungen und Bestimmungen des Hämoglobinwertes vorgenommen. Zwar stellen schon die Schulärzte bei der Untersuchung der Neueintretenden auch häufig die Diagnose auf Blutarmut, aber sie gewinnen, wie es bei derartigen Massenuntersuchungen üblich ist, ihr Urteil nur auf Grund oberflächlicher Betrachtung. Dadurch wird mancher Schüler für blutarm erklärt, der es nicht ist, und wieder andere, die es wirklich sind, werden für gesund erklärt.

Die Untersuchungen wurden mit Unterstützung des hygienischen Instituts der Universität im Institut des Lehrerveins vorgenommen. Die Kinder kamen, mit Genehmigung ihrer Eltern, oft klassenweise, so daß gute Ver-



gleichswerte gewonnen werden konnten. Ein vorläufiger Bericht über die Ergebnisse der Untersuchungen ist in Bd. IV der päd.-psychol. Arbeiten enthalten. Die Gesamtergebnisse sind in Bd. V veröffentlicht worden.[1]

Um die Abhängigkeit der Leistungsfähigkeit von der Blutbeschaffenheit kennen zu lernen, wurden vom Turnlehrer in einer dritten Mädchenklasse Übungen im Hang, Stütz, Lauf, sowie eine Kraftübung angestellt und zensiert. Die bei der Blutuntersuchung gewonnenen Hämoglobinwerte wurden hierauf mit den Zensuren verglichen. Dabei ergab sich weitgehende Übereinstimmung der besten und schlechtesten Turnzensuren mit den besten und schlechtesten Blutfarbstoffwerten. Bei den mittleren Werten gab es viele Schwankungen.

Anfang und Ende der Tabelle möge hier angeführt werden:

Schülerin	Hämoglobin	Hang	Stütz	Lauf	Kraftübung
1.	80 n. Sahli	2	1	2	1
2.	77 „ „	1	1	1	1
3.	76 „ „	1	1	1	1
4.	74 „ „	1	1	1	2
5.	73 „ „	1	2	2	2
6.	71 „ „	1	1	1	2
7.	71 „ „	2	2	2	3
8.	70 „ „	1	1	1	1
9.	70 „ „	1	1	2	2
26.	60 „ „	2	2	2	1
27.	58 „ „	3	3	3	2
28.	58 „ „	3	3	3	3
29.	57 „ „	1	2	2	2
30.	57 „ „	2	2	3	2
31.	56 „ „	3	3	3	3
32.	53 „ „	3	3	3	3

Eine Wiederholung der Übungen sowohl als der Blutuntersuchung einige Monate später ergab viele veränderte Hämoglobinwerte, aber auch entsprechend veränderte Zensuren. So hatte eine Schülerin bei der ersten Untersuchung

Hb. 65. Hang 3, Stütz 3, Lauf 3, Kraftübung 3. Bei der zweiten
„ 75. „ 1, „ 1, „ 1, —

Eine andere

1. Unters. Hb. 68. Hang 2, Stütz 2, Lauf 2, Kraftübung 1
2. „ „ 56. „ 3, „ 3, „ 3. —

Diese rein empirische, etwas rohe Methode erforderte natürlich eine Nachprüfung im Institute. Eine Arbeit hierüber von Herrn Schierack ist ebenfalls im 5. Bd. der Päd.-Psychol. Arb. erschienen.

Nach den Untersuchungen Sahlis gibt es für den Hämoglobingehalt eine gewisse physiologische Breite. Man rechnet in Höhen bis zu etwa 300 Meter für den Mann 80—100, für die Frau 70—90 Sahlieinheiten als normal. Für das Kindesalter vom 6. bis zum 14. Lebensjahre haben nach den Leipziger Untersuchungen die für die Frauen festgesetzten Zahlen zu gelten, also 70—90 nach Sahli.

1) Päd.-Psychol. Arb. Leipzig, A. Hahn, Bd. IV u. V, 1913 und 14.



In Leipzig ist infolge der großen Zahl von Blutarmen im Durchschnitt der Blutfarbstoffgehalt ein geringerer. Von dem Eintritt in die Schule an nimmt bei den Mädchen bis etwa zum 9. Lebensjahr diese Zahl noch zu. Auch bei den Knaben ist während der ersten zwei Schuljahre eine Zunahme der Anämischen zu bemerken. Das muß seinen Grund nicht gerade im Schulbesuch haben, sondern kann auch an dem vermehrten Auftreten gewisser Kinderkrankheiten in diesem Alter liegen. Nach einem Aufstieg während der nächsten Jahre hat das Zeitalter der Reife bei vielen Knaben und Mädchen wieder eine Abnahme des Hämoglobins im Gefolge. Die tiefste Senkung der Kurve liegt bei den Mädchen zwischen dem 12. und 13., bei den Knaben im 14. Lebensjahre. Von da ab erfolgt bei den Knaben ein Anstieg des Hämoglobingehalts bis zum 17. und 18. Lebensjahre. Die Zahl der Blutarmen nimmt ab, und der Durchschnitt erreicht die untere normale Grenze des männlichen Geschlechts, 80 nach Sahli. Bei den Mädchen aber kommt nach einer kurzen Zeit der Hebung eine abermalige Senkung, hervorgerufen namentlich durch die zahlreichen Bleichsüchtigen in der Zeit vom 15. bis zum 18. Jahre. Erst jetzt bessern sich auch hier die Verhältnisse, und die untere normale Grenze von 70 nach Sahli wird von der Mehrzahl der Mädchen erklommen.

Für das Schulleben sind diese Feststellungen nicht ohne Bedeutung. Sie erklären manche Mißerfolge im Unterricht. Leichte Ermüdbarkeit, Unaufmerksamkeit haben ihre Ursache gar oft in der Blutarmut des Schülers oder der Schülerin. Sie geben auch Fingerzeige für die Gestaltung des Lehrplanes, für die Stellung von Hausaufgaben usf. Man kann nun einer Klasse, in der womöglich über die Hälfte blutarme Mädchen sitzen, nicht dasselbe zumuten, als einer andern mit fast durchgängig gesunden Schülerinnen.

Wie groß die Unterschiede sein können, möge man aus der folgenden Tabelle erkennen, in der die Befunde aus zwei Leipziger Schulklassen nebeneinander gestellt worden sind.

XV. Bürgerschule, 2. Mädchenkl.				36. Bezirksschule, 3. Mädchenkl.			
Schülerin	Hämoglobin	Schülerin	Hämoglobin	Schülerin	Hämoglobin	Schülerin	Hämoglobin
1.	90	17.	67	1.	79	17.	62
2.	86	18.	66	2.	75	18.	61
3.	85	19.	66	3.	73	19.	61
4.	80	20.	66	4.	72	20.	60
5.	79	21.	64	5.	72	21.	60
6.	78	22.	64	6.	71	22.	60
7.	78	23.	60	7.	71	23.	60
8.	75	24.	60	8.	71	24.	60
9.	74	25.	57	9.	67	25.	60
10.	72			10.	65	26.	60
11.	71			11.	65	27.	60
12.	70			12.	65	28.	59
13.	70			13.	64	29.	59
14.	70			14.	63	30.	59
15.	69			15.	63	31.	58
16.	68			16.	62	32.	55

Das sind aber nicht die größten Gegensätze, die gefunden worden sind.



Wie ganz anders liegen die Verhältnisse auf dem Lande. In dem Dorfe Belgershain bei Leipzig wurden über 80 Prozent aller Schulkinder untersucht. Die Ergebnisse bei den 41 Mädchen im Alter von 6—14 Jahren mögen hier folgen. Zum Vergleiche sei daneben eine 3. Leipziger Mädchenklasse gestellt.

Belgershain, Mädchen, 6—14 Jahre				Leipzig, Mädchen 11—12 Jahre			
Nr.	Hämoglobin	Nr.	Hämoglobin	Nr.	Hämoglobin	Nr.	Hämoglobin
1.	86	22.	75	1.	80	22.	65
2.	85	23.	75	2.	77	23.	64
3.	84	24.	75	3.	76	24.	64
4.	84	25.	73	4.	75	25.	64
5.	82	26.	72	5.	74	26.	63
6.	81	27.	72	6.	73	27.	63
7.	80	28.	72	7.	72	28.	62
8.	80	29.	71	8.	71	29.	61
9.	80	30.	71	9.	71	30.	60
10.	80	31.	71	10.	70	31.	60
11.	80	32.	70	11.	70	32.	60
12.	80	33.	70	12.	70	33.	58
13.	78	34.	69	13.	68	34.	58
14.	78	35.	69	14.	68	35.	57
15.	78	36.	68	15.	67	36.	53
16.	77	37.	68	16.	66		
17.	77	38.	66	17.	66		
18.	77	39.	65	18.	66		
19.	76	40.	65	19.	65		
20.	76	41.	64	20.	65		
21.	75			21.	65		

Das Mittel aus den Belgershainer Befunden beträgt 74,4 nach Sahli, das aus der Leipziger Klasse 66,6 nach Sahli! Dort beträgt der Prozentsatz derer, deren Blutfarbstoff einer kleinen Aufbesserung bedürfte, 18 Prozent, hier dagegen fast 70 Prozent.

Natürlich kann man aus dem Befund aus einem Dorfe noch keinen Schluß ziehen, daß sich allenthalben auf dem Lande derartige günstige Verhältnisse finden. Die Untersuchungen müssen fortgesetzt werden, um zu erkennen, wie es mit der Blutbeschaffenheit an anderen Orten steht.

In Leipzig konnten durch das Entgegenkommen der Seminardirektionen auch Seminaristen und Seminaristinnen untersucht werden. Die Ergebnisse aus sechs Klassen des Seminars, die das Ansteigen des Hämoglobingehaltes recht gut zeigen, mögen hier aus der Orginalarbeit veröffentlicht werden. (Siehe nebensteh. Tab.) Zum Vergleich sind die Befunde von den untersuchten Seminaristinnen daneben gestellt.

Die Zahlen zeigen unwiderleglich die große Verbreitung der Blutarmut unter den Seminaristinnen. 70 nach Sahli muß mindestens gefordert werden; aber über 50 Prozent haben weniger als dieses Minimum.

Unter den untersuchten Schülern und Schülerinnen waren auch zahlreiche Sitzenbleiber. Die meisten derselben waren recht blutarme Kinder. Das Zurückbleiben der Kinder hat also sicherlich in vielen Fällen nicht nur seinen Grund in zu geringer Begabung, sondern in der geringeren Leistungsfähigkeit infolge physischer Insuffienz.



Die Schule, und insbesondere die Volksschule, muß die Kinder so nehmen, wie das Elternhaus sie ihr zuschickt. Sie kann nur ein den physischen Kräften angemessenes Ziel erreichen. Das Elternhaus muß daher in die Lage versetzt werden, kräftige, gesunde, normalblütige Kinder zur Schule zu senden. Über die herrschende Blutarmut namentlich der Großstadtbevölkerung ist schon viel geschrieben worden. Wie dem Übel zu steuern sei, das ist eine soziale Aufgabe.

Seminaristen							Seminaristinnen	
Nr.	Kl. 6 14—15 J. Hb.	Kl. 5 15—16 J. Hb.	Kl. 4 16—17 J. Hb.	Kl. 3 17—18 J. Hb.	Kl. 2 18—19 J. Hb.	Kl. 1 19—20 J. Hb.	Nr.	18—21 J. Hb.
1.	81	89	82	91	95	91	1.	76
2.	81	87	81	85	88	88	2.	76
3.	80	84	80	85	87	87	3.	75
4.	78	78	80	84	85	87	4.	72
5.	78	78	80	82	85	85	5.	72
6.	78	77	80	82	84	83	6.	72
7.	78	76	79	82	84	83	7.	70
8.	77	76	79	80	82	81	8.	70
9.	76	75	79	79	82	80	9.	70
10.	72	75	79	77	81	80	10.	70
11.	72	74	78	77	80	80	11.	68
12.	72	74	78	76	80	79	12.	68
13.	72	74	77	76	75	78	13.	66
14.	72	73	76	75	75	78	14.	65
15.	72	71	76	75	75	78	15.	65
16.	71	70	75	75	75	77	16.	65
17.	71	70	75	73	74	76	17.	64
18.	70	70	75	72	74	75	18.	64
19.	70	66	72	70	73	75	19.	63
20.	67	64	72	69	72	73	20.	60
21.	65	63	70	67	71	71	21.	60
22.	64	63	70	65	67	70	22.	51
23.	62	60	67	—	67	70	—	—
24.	—	59	66	—	—	69	—	—
25.	—	—	67	—	—	—	—	—
Mittel	73	72	75	77	79	79		67

Die Schule muß den gegebenen Verhältnissen Rechnung tragen. Sie muß Gelegenheit haben, die blutarmen Schüler kennen zu lernen und darf nicht mehr fordern, als die Körperkräfte hergeben. Das ist die pädgogische Seite der Frage.

Über den Unterschied beim Erfassen und Reproduzieren von Zahlen und Wörtern.

(Aus dem psychologischen Laboratorium der Universität Graz.)

Von Otto Tumlirz.

Die vorliegende Arbeit knüpft an Untersuchungen über die geistige Ermüdung an, die der Verfasser im Schuljahr 1911/12 mit 18 erwachsenen Vp. im Alter von 20—50 Jahren im psychologischen Laboratorium der Grazer Universität

vorgenommen hat. Die Versuche wurden nach einer aus Probe- und Ermüdungsarbeiten kombinierten Methode angestellt, die sich aus folgenden Teilversuchen zusammensetzte: Zunächst wurden den Vp. mittels eines Skioptikons und eines Rotationstachistoskopes im durchfallenden Licht 15 vierstellige Zahlenpaare exponiert (Expositionsdauer ca. 40$^{\sigma}$). Die Vp. hatten die zuerst exponierte Zahl sofort niederzuschreiben, nach vier Sekunden folgte die zweite Zahl, die ebenfalls niedergeschrieben wurde. Dann hatten sie beide Zahlen zu reproduzieren, die beiden Zahlen zu addieren und aus den nun gewonnenen 3 Zahlen drei Brüche zu bilden, bei denen immer das erste Ziffernpaar den Zähler und das zweite den Nenner bildete; diese Brüche wurden in ihrem Werte untereinander verglichen, z. B.:

Leseakt	Reproduktion	Summation	Vergleichung	(Urteil)
2136 4093	2136 4093	2136 4093 6229	$\frac{21}{36}$ $\frac{40}{93}$ $\frac{62}{29}$	[Der Wert fällt vom ersten zum zweiten Bruch und steigt vom zweiten zum dritten.]

Die Aufschreibung wurde natürlich vereinfacht, die gelesenen Zahlen durch Umlegen der Protokollblätter tatsächlich reproduziert, nicht etwa abgeschrieben. Zur Ausführung dieser Tätigkeiten hatten die Vp. 30 Sekunden Zeit; dann folgte das zweite Zahlenpaar und so wiederholte sich der Vorgang 15 mal. Daran schloß sich eine dreißig Minuten dauernde Ermüdungsarbeit, die in einem Diktat aus einem philosophischen Schriftsteller bestand. Es wurden immer Sätze oder Satzteile in der Länge von ca. 2 Druckzeilen einmal vorgelesen und dann von den Vp. niedergeschrieben. An dieses Diktat schloß sich die zweite Probearbeit, welche die gleichen Tätigkeiten wie die erste erforderte (natürlich mit anderen Zahlen). Es fanden im ganzen 4 Vorsitzungen und 16 Hauptsitzungen statt, und zwar immer in der Zeit von 7½—8½ Uhr abends.

Trotz einer Reihe interessanter Resultate können die Versuche noch nicht für abgeschlossen gelten. Es zeigte sich nämlich, daß eine Reihe von Vp. trotz der Abendstunde und trotz der gegenüber den bisher angewandten Methoden relativ schwierigen Tätigkeiten im positiven Sinne reagierten, d. h. daß die Qualität der Leistung (die Quantität war überhaupt ausgeschaltet) von der ersten zur zweiten Probearbeit infolge von der Ermüdung entgegenwirkenden Faktoren besser wurde. Es ist natürlich nicht zweifelhaft, daß schließlich bei allen Vp. sich eine deutlich erkennbare Ermüdung eingestellt hätte, wenn wir die Sitzungsdauer auf zwei oder drei Stunden verlängert hätten. Ist daher auch die Tatsache des positiven und negativen Typus nicht bedeutungslos, so bedürfen doch die Untersuchungen in der angedeuteten Richtung einer Ergänzung. Soviel über die notwendigen Voraussetzungen für die nachfolgenden Darlegungen. Diese gründen sich auf den Versuch, die beim Lese- und Reproduktionsakt gemachten Fehler psychologisch zu interpretieren und aus dem Zusammenwirken von subjektiven, d. i. in der Vp. liegenden, und objektiven, d. i. aus dem Zahlenmaterial sich ergebenden, Bedingungen zu erklären. Gewisse Analogien zu sprachlichen und sprachpsychologischen Erscheinungen machten es notwendig, eine Parallele zu ziehen zwischen Zahlen und Wörtern und ihrem Erfassen durch das Subjekt. Und von dem Erfassen von Zahlen und Wörtern soll im Folgenden zunächst die



Rede sein. Die Reproduktionstatsachen sollen nur herangezogen werden, um die Aufstellungen betreffend das Erfassen zu stützen und zu den Vorstellungstypen überzuleiten, zu deren Psychologie wir einige kleine Beiträge beibringen zu können glauben.

I. Die Unterschiede beim Erfassen von Zahlen und Wörtern.

Wenn wir von den die Qualität der Leistung im negativen Sinne beeinflussenden subjektiven Faktoren absehen, so läßt sich ein großer Teil der beim tachistoskopischen Lesen gemachten Fehler auf Fehlerquellen zurückführen, die in der Beschaffenheit des zu erfassenden Zahlenmaterials begründet sind.

Die Gesamtheit der auf diese Art erklärbaren Fehler geht auf drei verwandte Einflüsse zurück, auf Assimilation, Dissimilation und Angleichung. Im ganzen wurden von allen Vp. und bei allen Sitzungen 30 960 Einzelleistungen des Leseaktes vollzogen. Bei dieser Zahl von Leistungen ergaben sich 2339,5 Fehler. Von diesen 2339,5 Fehlern lassen sich 1468 d. i. 62,83 % durch Assimilation, Dissimilation und Angleichung erklären. Dazu kommen noch 92 Fehler (= 3,93 %), die auf andere, im Zahlenmaterial oder dessen Erfassungsweise begründete Fehlerquellen zurückgehen, die uns jedoch in diesem Zusammenhange nicht beschäftigen sollen. Auf die drei genannten Fehlerquellen verteilen sich die 1468 Fehler in folgender Weise:

Assimilation		382 Fehler = 16,37 %	525 Fehler = 22,48 %
Umstellung		143 Fehler = 6,11 %	
Dissimilation		138 Fehler = 5,95 %	
Angleichung	innere	330 Fehler = 14,10 %	805 Fehler = 34,40 %
	äußere	475 Fehler = 20,30 %	

Diese Verteilung ist gewiß keine zufällige, daher für uns daraus die Aufgabe erwächst, die Bedingungen, die für die Wirksamkeit der drei Fehlerquellen maßgebend sind, zu erforschen.

Unter Assimilation ist hier die Tatsache verstanden, daß innerhalb einer Zahl eine Ziffer auf eine zweite im Sinne der Ähnlichmachung wirkt. Je nach der Stellung der beeinflußten Ziffer innerhalb der Zahl kann die Assimilation 12 verschiedene Formen annehmen, die tatsächlich auch alle in den Protokollen sich nachweisen lassen, aber auffallenderweise in ganz verschiedener Häufigkeit. Die 12 Formen lassen sich in zwei Gruppen teilen, in Formen progressiver und Formen regressiver Assimilation. Selbstverständlich korrespondieren immer je eine progressive und eine regressive. Um diesen Zusammenhang zum Ausdruck zu bringen, sollen im Folgenden die korrespondierenden Formen mit einem gemeinsamen Buchstaben bezeichnet werden; ob es eine progressive oder regressive Form ist, wird durch ein beigesetztes α bzw. β charakterisiert. Wie sich die Assimilation in den verschiedenen Formen äußert, sei nun durch einige Beispiele illustriert:

$A\alpha$ (Angleichung der dritten Ziffer an die zweite): 5447 für 5467; 5770 für 5710; 3993 für 3983; 7336 für 7366.

$A\beta$ (Angleichung der zweiten Ziffer an die dritte): 9557 für 9757; 4226 für 4626; 6551 für 6651; 5664 für 5564.

B α (Angleichung der letzten Ziffer an die erste): 5835 für 5833; 9349 für 9343.

B β (Angleichung der ersten Ziffer an die letzte): 2852 für 1852.

C α (Angleichung der zweiten Ziffer an die erste): 2265 für 2465; 1137 für 1537; 4469 für 4169; 3308 für 3608.

C β (Angleichung der ersten Ziffer an die zweite): 3352 für 8352; 8893 für 4893; 4427 für 7427; 2297 für 5297.

D α (Angleichung der vierten Ziffer an die dritte): 6199 für 6190; 6733 für 6738; 7944 für 7942; 4253 für 4232.

D β (Angleichung der dritten Ziffer an die vierte): 4133 für 4193; 7811 für 7881; 5433 für 5463; 2055 für 2095.

E α (Angleichung der dritten Ziffer an die erste): 3132 für 3152; 2729 für 2799; 4548 für 4598; 8782 für 8792.

E β (Angleichung der ersten Ziffer an die dritte): 5853 für 6853.

F α (Angleichung der vierten Ziffer an die zweite): 4939 für 4934; 2979 für 2977; 7232 für 7231; 6585 für 6586.

F β (Angleichung der zweiten Ziffer an die vierte): 5707 für 5407; 8292 für 8392; 4818 für 4118; 6515 für 6615.

Bei den Fehlern, soweit sie auf Assimilation zurückgehen, sind zwei Tatsachen sehr auffallend; fürs erste die schon erwähnte Häufigkeitsverteilung der 12 Modifikationen und fürs andere die Differenzen, die bei den Reaktionen der Vp. gegenüber den Einflüssen der einzelnen Assimilationsformen hervortreten. Über die Häufigkeitsverteilung unterrichtet eine kleine Tabelle:

Modifikationen	*A*	*B*	*C*	*D*	*E*	*F*
progressiv (α)	165	2	10	14	47	32
regressiv (β)	64	1	8	29	3	8

Zur Erklärung dieser Differenzen, vor allem zur Klarstellung des Verhältnisses zwischen den progressiven und regressiven Formen seien vorerst einige sprachpsychologische Tatsachen herangezogen.

Lautassimilationen[1]) spielen bekanntlich in allen Sprachen bei der Wortbildung eine bedeutende Rolle. Sie beruhen auf rein individuellen Vorgängen, die ungewollt und ohne Bewußtsein der wirklich stattfindenden Veränderungen und Abweichungen in Erscheinung treten; sie sind also simultane Assoziationen, an denen nicht festbegrenzte Vorstellungen, sondern nur Vorstellungselemente teilnehmen. Die Assoziationswirkung ist unter allen Umständen eine direkte: der induzierende Laut ist in dem Augenblick, da er auf den induzierten einwirkt, derart aktuell, daß er sich entweder ganz an die Stelle des ursprünglich vorhandenen Lautes drängt oder diesen in seinem Lautcharakter sich angleicht. Was

[1]) Ich folge bei diesen sprachpsychologischen Erörterungen hauptsächlich den Darlegungen Wundts (Völkerpsychologie I. Band, Die Sprache, 2. Auflage, Leipzig 1904), obwohl ich seiner Auffassung von den simultanen Assoziationen nicht in allem zustimme. Doch kann es nicht im Rahmen dieser Untersuchung liegen, Beiträge zur Psychologie der simultanen Assoziationen zu bringen; daher sei jede Auseinandersetzung mit Wundt und anderen Autoren von vornherein abgelehnt.



das Verhältnis von den progressiven zu den regressiven Assimilationen anlangt, so überwiegt in allen Kultursprachen die regressive Tendenz. Bei den regressiven Assimilationen ist der Laut noch nicht als akustischer Eindruck, wohl aber ist die ihm entsprechende Artikulationsbewegung im Bewußtsein vorhanden; die Artikulationsempfindung ist daher in der Lautkomplikation der dominierende Bestandteil, neben dem der akustische Eindruck zwar wegen der innigen Assoziation mit einer Empfindung vorhanden ist, aber stark zurücktritt. Umgekehrt wirkt bei den progressiven Assimilationen mehr als die vorangegangene Artikulationsempfindung des induzierenden Lautes dieser selbst als unmittelbarer akustischer Eindruck nach. Daraus erklärt sich, daß die regressive Wirkung die für die Bewegungsempfindung deutlichsten Lautelemente, die Konsonanten, die progressive die akustisch wirksamsten, die Vokale, trifft.

Für das Lesen und Schreiben eines Wortes gelten ähnliche Bedingungen wie für das Sprechen. Tachistoskopische Leseversuche haben gezeigt, daß ein Wort (auch ein kürzerer Satz) als ein Ganzes gelesen wird, und zwar so, daß, wenn das Ganze deutlich aufgefaßt wird, zumeist auch alle einzelnen Teile deutlich gesehen werden. Dieser Satz hat in beschränktem Maße auch bei sinnlosen Buchstabenkomplexen seine Geltung. Je nachdem die Aufmerksamkeit des erfassenden Subjektes aktiv oder passiv ist, ist der Umfang des simultan erfaßten Komplexes kleiner oder größer, weniger oder mehr mit reproduktiven Elementen vermischt. Diese sind aber nie ganz ausgeschaltet, bei einem zusammengesetzten Sehobjekt wird niemals der äußere Eindruck allein apperzipiert. Zunächst werden nur gewisse dominierende Elemente dem Eindruck entnommen, die ihre Bevorzugung meist äußeren Eigenschaften, manchmal auch subjektiven Bedingungen (größere Geläufigkeit, Richtung der Aufmerksamkeit usw.) verdanken. Diese dominierenden Elemente werden deutlich, die anderen nur dunkel perzipiert. Die ersteren bestimmen die Assimilation der reproduktiven Elemente, die anderen werden entweder verdrängt oder verbinden sich mit jenen, durch die dominierenden Teile ausgelösten reproduktiven Elementen. So ist die endlich zustande kommende Wortvorstellung das Produkt einer Assimilation der dargebotenen Eindrücke durch die disponibeln Reproduktionselemente.

Beim Schreiben geht die Wortvorstellung und zwar zumeist als Lautvorstellung der schriftlichen Reproduktion des Wortbildes voraus. Da aber die Lautartikulationen weit schneller ablaufen als die Schreibbewegungen, so halten beide meist nicht gleichen Schritt. Der Schreibende muß seine Wortvorstellungen gewaltsam hemmen, oder es widerfährt ihm, daß im Schriftbilde später kommende Wortbestandteile oder selbst ganze Worte antizipiert werden.

Was gewinnen wir mit diesen Feststellungen für die Beurteilung der Zahlenassimilationen? Vorerst noch wenig, denn wenn wir versuchten, das Gesagte auf unsere Zahlen anzuwenden, so würde die Sache nirgends stimmen. Woran liegt das? Im erfassenden Subjekt? Prinzipiell müßte doch kein Unterschied vorhanden sein, ob die Vp. Wörter oder Zahlen tachistoskopisch abliest und niederschreibt. Die Vp. empfängt durch die tachistoskopische Exposition einen optischen Eindruck, der Gestalt- (und Begriffs-)vorstellungen visueller oder akustisch-motorischer Natur auslöst.

Daran schließt sich der zweite Komplex von Erlebnissen; zumeist wird das Subjekt eine visuelle Vorstellung des Schriftbildes reproduzieren, dann folgt die



motorische Vorstellung der Schreibbewegung, die zur Handlung, also zur Niederschrift führt.

So kämen wir zu einer Gleichheit der Erlebnisse beim Erfassen von Wörtern und Zahlen. Daß dem aber nicht so ist, daß vor allem Zahlen und Ziffern einerseits und Wörter und Buchstaben anderseits nicht miteinander korrespondieren, läßt sich leicht nachweisen. Vorausgesetzt, daß zu der optischen Gestaltvorstellung beim Ablesen eine akustisch-motorische Vorstellung oder wenigstens eine Artikulationsbewegung tritt, können wir die gleiche Zahl auf verschiedene Weise ablesen. Ob ich nun lese: „Zweitausendvierhundertundsechsunddreißig“ oder „Vierundzwanzig sechsunddreißig“ oder „Zwei vier drei sechs“ oder „Zwei dreiundvierzig sechs“ oder „vierundzwanzig drei sechs“ bleibt sich für das Erfassen und Behalten des Ziffernkomplexes 2436 ziemlich gleich, obwohl doch die Wörter, ihre Stellung und ihre Bedeutung jedesmal verschieden sind. Wir müssen ferner durchaus nicht zum Bewußtsein der Größe der gelesenen und ausgesprochenen Zahlen gelangen. Diese Tatsache tritt besonders bei größeren Zahlen deutlich zutage. Bei einer vierstelligen Zahl werden wir allerdings noch zumeist — aber nicht immer — daran denken, daß die betreffende Zahl zwischen 1000 und 10000 liegt, da wir diesen Ziffernkomplex optisch noch mit einem Blick erfassen können.

Ganz anders ist es bei den Wörtern und Buchstaben. Wenn ich z. B. das Wort „Aufmerksamkeit“ vor mir habe, so ist es für die Erfassung der Lautzeichen und den Inhalt, die Bedeutung des Wortes durchaus nicht gleichgültig, ob ich lese und spreche: „Aufmerksamkeit“ oder „Aufmerk-Samkeit“ oder „Auf-Merk-Sam-Keit“ oder „A-u-ef-em-e-er-ka-es-a-em-ka-e-i-te“. Werde ich mich im zweiten und dritten Fall erst etwas besinnen müssen, um die Bedeutung dieser Silben zu erfassen, so wird mir im letzten Fall der Sinn dieser Zeichen überhaupt für den Anfang unverständlich bleiben; ich werde erst dann das Wort als einheitlichen Komplex erfassen, wenn ich die einzelnen Lautzeichen wieder zu einem ganzen Wort zusammengefügt habe. Noch unverständlicher wäre der Buchstabenkomplex, aus dem sich das genannte Wort zusammensetzt, wenn wir die Silben oder gar die einzelnen Buchstaben durcheinandermischten.

Aus dieser Tatsache ergeben sich tiefgreifende Unterschiede für das Erfassen von Zahlen einerseits und von Wörtern anderseits, obwohl beider Elemente, also die Ziffer wie die Laute in Schrift und Druck nur durch willkürliche Symbole, vorstellbare Zeichen, denen keine Bewußtseinserlebnisse gegenüberstehen, zur Geltung kommen. Und ein Komplex von diesen willkürlichen Symbolen oder Zeichen ist auch das Wort, vom rein sprachlichen Standpunkt betrachtet. Vom psychologischen Standpunkt aus hat jedoch jedes Wort eine doppelte Funktion, es drückt ein psychisches Erlebnis aus, das sich im Subjekt zuträgt, da es das Wort ausspricht, und bedeutet den Gegenstand, auf den das Erlebnis gerichtet ist.[1])

Spreche ich das Wort „Ärmelkanal“ aus, so drücke ich damit aus, daß ich eine Vorstellung vom Ärmelkanal habe; das Wort bedeutet aber gleichzeitig die Meerenge, die den Ozean mit der Nordsee verbindet und die Nordküste Frankreichs von der Südküste Englands trennt. Aus dieser doppelten Funktion der Wörter

[1]) Vgl. dazu Meinong, Über Annahmen, 2. Aufl., Leipzig 1910 und Martinak, Psychologische Untersuchungen zur Bedeutungslehre, Leipzig 1901.



ergibt sich von selbst, daß jedem Gegenstand unserer Erfahrungswelt, ob er nun seiner konkreten Merkmale entkleidet ist oder nicht, ein eigenes Wort zugeordnet sein muß; und zwar deshalb, weil ja die Sprache in erster Linie den Zweck hat, der Sprachgemeinschaft als Verständigungsmittel zu dienen. Sind die Wörter der Sprache nicht für ein Individuum, sondern für die Gesamtheit der die gleiche Sprache sprechenden und verstehenden Individuen bestimmt, so müssen sie auch in mündlicher und schriftlicher Anwendung eine bestimmte, allgemein anerkannte Form haben, d. h. jedem Wort ist eine bestimmte Anzahl von Buchstaben zugewiesen, und diese Wortelemente müssen immer in einer bestimmten Reihenfolge geordnet auftreten. So besteht zwischen Wortform und Wortinhalt eine feste, zumeist künstlich[1]) geschaffene Assoziation, die im gegebenen Fall ganz ohne unser Zutun aktualisiert wird und uns sofort zu Bewußtsein bringt, ob der gegebene Eindruck mit der festumgrenzten Vorstellung, die wir von dem betreffenden Wort haben, übereinstimmt oder nicht. Daher darf nicht ein Buchstabe ausfallen, verändert werden oder gar seine Stellung wechseln, ohne das akustische und visuelle Bild des Komplexes von Zeichen, aus denen sich jedes Wort zusammensetzt, zu zerstören. Den Lautzeichen an sich kommt keine Bedeutung zu, nur dem ganzen Komplex im Zusammenhange eines Wortes; daher können wir allerdings eine willkürliche Anzahl von Buchstaben willkürlich zusammensetzen, wir erhalten aber damit nur eine sehr große Anzahl Kombinationen von Buchstabenkomplexen, mit denen wir keinen Sinn verbinden. Kurz gesagt, zwischen den Buchstaben eines Wortes, d. h. dem Wortbild als Komplex von Symbolen und der Bedeutung des Wortes besteht eine feste, unauflösliche Assoziation. Aus dieser Tatsache erklärt sich von selbst, daß wir die Wörter beim Lesen und Hören simultan und nicht sukzessiv erfassen[2]), daß wir beim tachistoskopischen Lesen nicht alle Buchstaben deutlich erfassen müssen, um zur Erfassung des ganzen Wortes zu gelangen.

Ganz anders verhält es sich mit den Zahlen und ihren symbolischen Elementen, den Ziffern. Wir können die Zahl lesen und sprechen, wie wir wollen, können z. B. bei einer vierstelligen Zahl die vier Ziffern die 24 möglichen Permutationen einnehmen lassen, immer bekommen wir eine uns geläufige Zahl, obwohl jede Ziffer viermal ihren Wert und ebensooft ihre Stellung innerhalb der Zahl ändert. Das weist deutlich darauf hin, daß wir zwar an jede einzelne Ziffer von 0—9 bestimmte Vorstellungen und Assoziationen knüpfen, daß aber jede dieser 10 Ziffern nur eine relative Bedeutung hat, die von der Stellung innerhalb der Zahl abhängt. Diese Tatsache besagt, daß dem Wortbild eine Reproduktionsdisposition gegenübersteht, die schon durch wenige Elemente des Wortes richtig angeregt werden



[1]) Ob wir selbst bei den onomatopoetischen Wörtern von einer natürlich gegebenen Assoziation zwischen Wortform und Wortinhalt reden können, ist mehr als zweifelhaft.

[2]) Kinder, die die Sprache erst lernen, erfassen die Wörter natürlich sukzessive, da die Assoziation, die bei den Erwachsenen durch die tägliche Übung unauflöslich ist, noch nicht so fest ist. Allerdings gilt das nur für das Lesen und Schreiben. Das akustische Wortbild erfassen Kinder sehr frühzeitig simultan, da sie sich im Sprechen und Hören täglich üben, viel früher sprechen als schreiben und da überhaupt das gesprochene Wort immer nur simultan geboten wird, während in Schrift und Druck die Wortelemente deutlich geschieden sind. Außerdem wäre das Ohr gar nicht zu der Analyse fähig, die dem Auge keine Schwierigkeiten bereitet.

kann, bei der Zahl aber nicht. Wohl steht jeder bekannten Zahl eine Reproduktionsdisposition gegenüber, aber diese kann ausgelöst werden, wenn alle Elemente, d. h. alle Ziffern richtig erfaßt werden, da die Veränderung einer Ziffer eben eine andere Zahl ergibt, während die Veränderung eines oder mehrere Buchstaben beim Worte wohl einen Buchstabenkomplex aber (gewöhnlich) kein Wort ergibt. Wir können beim tachistoskopischen Lesen unmöglich die exponierte Zahl richtig erfassen, also wenn wir nicht alle Ziffern deutlich perzipieren. Wenn wir noch hinzufügen, daß es bei den Zahlen und Ziffern fast gar keine reproduktiven und assoziativen Hilfen gibt, die das Erfassen einer Zahl erleichtern oder eine Veränderung in bestimmte Richtungen leiten könnten, daß abgesehen von gewissen zufälligen Formen wie Gemmination, gleicher oder ähnlicher Abfall und Aufstieg beim ersten und zweiten Ziffernpaar alle Zahlen gleich geläufig oder auch gleich fremd sind und darum auch gleich leicht oder schwer behalten werden, daß es ferner zwischen den einzelnen Zahlen keine Begriffsverwandtschaft gibt (alle genannten Tatsachen im Gegensatz zu den Wörtern), wenn wir endlich hervorheben, daß jedes Wort der Sprache einen bestimmten festen Akzent und Rhythmus hat, während wir die Zahlen ganz nach Belieben aussprechen können, so haben wir mit diesen Feststellungen die Grundlage zur Erklärung aller Erscheinungen gewonnen, die sich in den Protokollen geltend machten und einer psychologischen Interpretation bedürfen.

Gehen wir von der Tatsache aus, daß die Zahlen nicht simultan, sondern sukzessiv gelesen werden, so kann es uns nicht überraschen, daß die progressive Form der Zahlenassimilationen im Gegensatz zu den Wortassimilationen außerordentlich gegenüber der regressiven überwiegt. Denn da jede vierstellige Zahl zwar in ihren Elementen den Vp. bekannt, in ihrer Zusammensetzung aber neu und fremd war, so wäre es gar nicht einzusehen, warum eine Antizipation nachfolgender Ziffern stattfinden sollte. Das konnte erst dann geschehen, wenn die ganze Zahl erfaßt war, daher es sich mit Notwendigkeit ergibt, daß beim Ablesen die assimilative Wirkung nur eine direkte, progressive sein konnte.

Mit dieser, nur allgemein das Verhältnis der progressiven Assimilation zur regressiven treffenden Feststellung können wir uns noch nicht zufrieden geben. Wäre die Sukzession der einzige bestimmende Gesichtspunkt, dann wäre zu erwarten, daß beim tachistoskopischen Lesen die letzte Zahl als die zuletzt erfaßte auch am meisten dem assimilativen Einfluß unterliegen würde. So aber zeigen die Protokolle, daß bei 270 progressiven Assimilationen 212mal (d. i. 78,5%) die dritte Ziffer beeinflußt wurde, und zwar 165mal durch die zweite und 47mal durch die erste. Diese Tatsache ist nach mehreren Richtungen hin von Interesse. Fürs erste beweist sie, daß auch beim Erfassen der Zahlen (wie bei den Wörtern) einige Elemente deutlich, die andern nur dunkel erfaßt werden, daß die dominierenden Ziffern die andern einfach verdrängten. Fürs zweite zeigt sie, daß die deutlich erfaßten Ziffern nicht durch die natürliche Reihenfolge innerhalb der Zahlen bedingt sind, sondern durch andere, in den Ziffern selbst liegende Momente. Welche sind das aber? Markante Eigentümlichkeiten ihrer Form nach wie die Buchstaben, haben die Ziffern nicht, im Gegenteil sie sind nicht nur alle von gleicher Größe, sondern auch gestaltlich untereinander ähnlich, so die 2, 3, 5 und 8, die 1, 4 und 7 und die 9 und 0. Wohl aber können sie den andern gegenüber mehr zur Geltung kommen, wenn sie sich deutlicher von dem Untergrund,



auf den sie gedruckt oder geschrieben sind, abheben als andere. Und das ist tatsächlich bei der ersten und letzten Ziffer der Zahlen der Fall, da sie nach einer Seite hin nicht durch andere Ziffern begrenzt sind.[1]) Daher dürfen wir mit ziemlicher Sicherheit annehmen, daß beim Ablesen gewöhnlich zuerst die erste und vierte, dann die zweite und dritte Ziffer erfaßt wurde. So tritt die dritte Ziffer an die letzte Stelle und wurde infolge der kurzen Expositionszeit meist sehr undeutlich oder gar nicht erfaßt, woraus sich für ihre Angleichung an andere Ziffern günstige Vorbedingungen ergaben. Da ihr in der Erfahrung meist oder immer die zweite Ziffer vorausging, so konnte diese auch am leichtesten induzierend wirken. Daß es auch tatsächlich so ist, liefert einen Beweis für unsere früheren Aufstellungen betreffend den Zusammenhang zwischen den Ziffern einer Zahl. Da eine feste Assoziation zwischen den einzelnen Ziffern einer Zahl eben fehlt, so war zu erwarten, daß die assimilative Wirkung sich zumeist auf die unmittelbar benachbarte Ziffer erstreckt. Es ist aber nicht zu übersehen, daß in 47 Fällen auch die erste, also nicht unmittelbar benachbarte Ziffer, auf die dritte einwirkte. Das deutet wohl darauf hin, daß die beiden Assimilationsformen nicht auf gleiche Weise zustande gekommen sein können. Die unmittelbare Kontaktwirkung ist beim tachistoskopischen Lesen von Zahlen die naturgemäße Assimilation, daher wir für die etwas entferntere Beeinflussung der dritten Zahl durch die erste eine andere Erklärung suchen müssen. Und da macht es wohl gar keine Schwierigkeiten, sie als auf akustisch-motorischem Wege zustandegekommen zu erklären. Auch die Häufigkeit dieser Form ist verständlich, wenn wir erwägen, daß die Wörter für die Ziffern bei der gebräuchlichen Aussprache zweiundzwanzig, sechsundvierzig eine achtgliedrige Reihe bilden, bei der ein steigender Rhythmus und die Betonung der dritten und siebenten Silbe nur naturgemäß sind, da beide Silben vor einem stärkeren Abschnitt stehen (die 4. und 8. Silbe kommen als Bildungs- und Senkungssilben nicht in Betracht). Bei der anderen Aussprache zwei zwei vier sechs liegt es wieder wegen der Kürze der Reihe näher, die erste und die dritte Silbe zu betonen, wodurch wir zu dem gleichen Resultat gelangen.

Wie ungünstig die Vorbedingungen für das Erfassen der dritten Ziffer waren, läßt auch der auffallende Unterschied zwischen D α und und D β erkennen; die progressive Form, bei der die dritte Ziffer auf die vierte wirkte, ist viel schwächer vertreten als die regressive Form, bei der die vierte Ziffer die dritte beeinflußte.

Wie steht es aber überhaupt mit den regressiven Formen? Wir haben behauptet, daß dem Wesen der tachistoskopischen Zahlenlesung nur die progressive Assimilation entspricht, daher wären Fälle der regressiven Assimilation nur zufällig entstanden. Es ist aber doch nicht gut möglich, daß 112 durch regressive Assimilation erklärbare Fehler nur durch eine zufällige Konstellation verschiedener Bedingungen zustande gekommen seien. Wir müssen daher nach einer anderen Erklärung suchen. Wir haben schon die beiden Hauptformen der progressiven Assimilation auf verschiedene Weise erklärt, *A* α als Lese-, *E* α als Sprechfehler. Lassen sich nun die regressiven Assimilationen auch als Sprechfehler erklären? Ganz ausgeschlossen ist die Möglichkeit nicht, aber nicht sehr wahrscheinlich. Denn wir müssen bedenken, daß bei der Flüchtigkeit der tachistoskopischen Lesung wir des Inhaltes unsrer Sinnesempfindung eigentlich so recht erst durch

[1]) Daraus erklärt sich, daß die Formen *B* α und *B* β fast gar nicht vorkommen.



die begleitende akustisch-motorische Vorstellung bewußt werden, so daß wir von einem erstmaligen Erfassen der Zahl durch diese Vorstellung reden könnten, eine Vorstellung, die durch eine ganz flüchtige Sinnesempfindung ausgelöst wurde. Daher ist eine häufige Antizipation bei der dem Leseakt folgenden akustisch-motorischen Vorstellung kaum anzunehmen.

Dafür ergibt sich eine andere Erklärung ganz ungezwungen, daß nämlich die regressiven Assimilationen Schreibfehler sind. Zu dieser Interpretation weist uns schon die Tatsache, daß bei den regressiven Formen keineswegs die dritte Ziffer am häufigsten verändert wurde, daß sie im Gegenteil öfters induzierend wirkte (67 mal wirkte sie angleichend, 29 mal wurde sie angeglichen). Denn wenn sie erfaßt wurde, dann war sie nicht nur häufig durch reproduktive Elemente gestützt, sondern wurde auch als die zuletzt erfaßte am leichtesten behalten[1]), konnte sich daher beim Niederschreiben am ehesten vordrängen. Erklären wir die progressiven Assimilationen als Lese- und Sprechfehler, die regressiven als Schreibfehler, dann ist auch leicht einzusehen, warum die progressiven so stark überwiegen. Die doppelt erfaßte und nun bekannte Zahl war einem assimilierenden Einfluß nicht mehr so leicht zugänglich als die neu aufgenommene; außerdem ist der Ziffernkomplex einer vierstelligen Zahl relativ zu klein, als daß für eine Antizipation einzelner Ziffern beim Niederschreiben günstige Vorbedingungen gegeben wären.[2])

Selbstverständlich ist bei all diesen Vorgängen den individuellen Reaktionsweisen der einzelnen Vp. ein weiter Spielraum gelassen. Und wir haben schon erwähnt, wie die Vp. sich den einzelnen Assimilationsformen gegenüber recht verschiedenartig verhalten. Die Schlüsse, die wir daraus für die Qualität der Sinnesempfindungen und Vorstellungen der Vp. ziehen dürfen, seien jedoch erst am Schluß dieser Betrachtungen vorgebracht.

Daß wir an unserer Erklärung der progressiven und regressiven Assimilationen festhalten dürfen, dafür bieten uns die Fälle der Umstellungen einige weitere Kriterien.

Die Umstellung ist nichts anderes als eine Art regressiver Assimilation, die auf der Antizipation einer folgenden Ziffer beruht und sich von der gewöhnlichen Assimilation durch die eigenartige, in anderen Bedingungen begründete Form der Wirkung unterscheidet.

Der Einfluß der Umstellungen tritt in 143 Fällen (d. i. 6,11% der Gesamtfehlerzahl) hervor. Auch hier können wir je nach den Ziffern, die von den Umstellungen betroffen werden, mehrere Gruppen unterscheiden, und zwar drei Hauptgruppen: einfach benachbarte (*A*), einfach entfernte (*B*) und doppelte Umstellungen (*C*). Unter *D* sind dann noch einige merkwürdige Fälle zusammengefaßt, wo keine Ziffer ihren ursprünglichen Platz innerhalb der betreffenden Zahl behielt. Bei *A* und *B* können wir noch je drei weitere Modifikationen unterscheiden.

A a (Vertauschungen der beiden mittleren Ziffern): 8150 für 8510; 3548 für 3458; 4685 für 4865; 7450 für 7540.

[1]) Die Richtigkeit unserer Erklärungen des Lesevorganges, der Reihenfolge, in der die Ziffern erfaßt wurden, beweisen auch die regressiven Formen, da von 112 Fällen 96 mal die dritte Ziffer eine Rolle spielt.

[2]) Besonders bei der entfernteren Einwirkung. Darum ist auch im Gegensatz zu *A β* der Einfluß der dritten Ziffer bei *E β* so gering. (3 Fälle gegenüber 64.)



A b (Vertauschung der zwei ersten Ziffern): 8661 für 6861; 8360 für 3860; 9586 für 5986; 3446 für 4346.

A c (Vertauschung der zwei letzten Ziffern): 8589 für 8598; 7504 für 7540; 4496 für 4469; 5754 für 5745.

B a (Vertauschung der ersten und dritten Ziffer): 5224 für 2254; 6230 für 3260.

B b (Vertauschung der zweiten und vierten Ziffer): 6479 für 6974; 3875 für 3578; 7724 für 7427; 8302 für 8203.

B c (Vertauschung der ersten und vierten Ziffer): 1462 für 2461.

C (doppelte Umstellung): 8321 für 3812; 9525 für 5259; 1334 für 3413; 1246 für 2461.

D (völlige Ziffernverwechslung): 6371 für 3167; 4852 für 8542; 8396 für 3986; 6585 für 5865. Dazu Fälle mit mitwirkender Assimilation wie 6299 für 6922, 8633 für 3688, 5665 für 8566.

Die Häufigkeitsverteilung der einzelnen Modifikationen zeigt wieder große Unterschiede:

<table>
<tr><th>Modifikationen</th><th>a</th><th>b</th><th>c</th><th>C</th><th>D</th></tr>
<tr><td>nah (A)</td><td>41</td><td>18</td><td>58</td><td rowspan="2">6</td><td rowspan="2">12</td></tr>
<tr><td>entfernt (B)</td><td>2</td><td>5</td><td>1</td></tr>
</table>

Diese Tabelle läßt vorläufig erkennen, daß die Vorbedingungen für eine entferntere Umstellung außerordentlich ungünstig sind, daß wieder die dritte Ziffer die Hauptrolle spielt; doch sei gleich hinzugefügt, daß sich das Verhältnis ihrer Wirksamkeit zu ihrer Beeinflußbarkeit mehr den progressiven als den regressiven Assimilationen nähert. Trifft das zu, was wir früher von den regressiven Assimilationen gesagt haben, so müßten wir eigentlich erwarten, daß die induzierende Wirkung der dritten Ziffer vorherrsche, und daß die Umstellungen an sich nicht so häufig seien. Diese Erwartungen bestätigen sich aber eigentlich doch, wenigstens was die Häufigkeit der Umstellungen anlangt. Prüfen wir nämlich alle 143 Fehler genau, dann sehen wir, daß die Zahlen der Tabelle eigentlich nicht viel besagen, da mindestens bei der Hälfte der Fälle (wenn nicht mehr) andere Faktoren mitwirkten. Progressive und regressive Assimilationen und Dissimilationen, noch mehr Angleichungen an vorhergehende Zahlen, dann häufig visuelle Ziffergestaltverwechslungen sind leicht erkennbar mit beteiligt. Auf die letzteren Einflüsse weisen die besonders häufigen Umstellungen der Ziffernpaare 38 und 83, 41 und 14, 06 und 60, 09 und 90 hin. Nur auf Verwechlung ähnlicher Ziffergestalten gehen ca. 45 Fälle der Umstellung zurück, ebenso ca. 20 nur auf progressive Assimilation usw.

Besonders deutlich charakterisieren sich als Lesefehler die Zifferngestaltverwechslungen. In allen diesen Fällen stellt sich die Umstellung doch nur als ein mehr zufälliges Nebenprodukt anderer Einflüsse dar, daher wir diese Fälle (ca. 70—80) ohne weiteres ausschalten können. Bezeichnen wir also nur jene Fälle als Beispiele einer Umstellung, wo die genannten Faktoren wenigstens nicht er-

kennbar mitspielen, so gelangen wir höchstens zu 50—60 Fehlern dieser Art, wenn nicht zu einer noch geringeren Anzahl.[1])

Wie sind nun die noch übrig bleibenden Fälle zustande gekommen? Beim Ablesen ganz gewiß nicht, da es sich um eine Antizipation folgender Ziffern handelt, die noch nicht bekannt waren. Aber vielleicht auf akustisch-motorischem Wege? Diese Erklärung hat wenig Wahrscheinlichkeit für sich. Denn wäre dem so, dann wäre nicht einzusehen, warum fast nur Nahumstellungen vorkommen und warum die Umstellung innerhalb des zweiten Ziffernpaares so überwiegt. Habe ich die Zahl 2456 auszusprechen, so liegt ein Versprechen wie „vierundfünzig sechsundzwanzig“ oder „sechsundzwanzig vierundfünfzig“ ebenso nahe oder vielleicht näher als „vierundzwanzig fünfundsechzig“, eine Umstellung, bei der die Silbe geändert wird, die gewöhnlich den Hauptakzent des ganzen Wortes trägt. Und wenn wir ein Beispiel herausgreifen, das am leichtesten auf akustisch-motorischem Wege zustande gekommen zu sein scheint, wie „sechsundvierzig einundfünfzig“ für 4615, so weisen gerade diese Fälle darauf hin, daß die Umstellung eine andere Erklärung verlangt. Denn es ist nicht zu verkennen, daß gerade die Zehnerreihe infolge ihres kurzen, von den anderen Reihen abweichenden Rhythmus markanter und darum einer Veränderung zugunsten eines gleichmäßigen, weniger Stützpunkte gewährenden Rhythmus weniger zugänglich ist, als die umgekehrte Veränderung, welche die Gleichmäßigkeit zerstört. Darum sind auch Fälle wie 3605 für 3650 noch eher auf motorisch-akustischem Wege wahrscheinlich, da sie nach einem markanteren Rhythmus streben.

So bleibt denn nun tatsächlich in der Hauptsache für die Umstellungen nur die Erklärung als eine beim Niederschreiben entstandene Antizipation übrig, und diese Auffassung wird ganz besonders durch die äußerst geringe Anzahl der Fälle entfernter Umstellung gestützt (8 von 145!). Für eine entferntere Wirkung ist eben der Umfang des Ziffernkomplexes zu gering, das Schriftbild zu einfach und in seinen Elementen zu wenig markant, als daß bei Niederschreiben sich die zweit- oder drittnächste Ziffer vordrängen könnte.[2])

Ganz reinlich läßt sich die Sache freilich nicht entscheiden, da zuviele Einflüsse mitwirken können und auch tatsächlich wirken und da den individuellen Reaktionsweisen des Vp. freier Spielraum gelassen ist. Aber wir werden nicht fehlgehen, wenn wir die progressiven Assimilationen als Lese- und Sprachfehler, die regressiven (die gewöhnlichen und die Umstellungen) als Schreibfehler auffassen.

Diese Auffassung muß nun auch die dritte Form von Kontaktwirkungen innerhalb einer Zahl bestätigen, die Dissimilation. Ihr Einfluß erstreckt sich nur auf 138 Fehler (=5,95% der Gesamtfehlersumme). Nach der Stellung der Ziffern können wir die Dissimilationsvorgänge in die ganz analogen 12 Modifikationen einteilen wie die Assimilationen.

---

[1]) Die genauen Zahlen können nicht angegeben werden, da das Material wohl vollständig gesichtet, die Wiederholungen aber nur summarisch und die Angleichungen bei den Umstellungen überhaupt nicht verzeichnet wurden. Es müßte daher das ganze Material nochmals durchgearbeitet werden, eine Arbeit, die zur Bedeutung des gewonnenen Resultates in gar keinem Verhältnis stünde.

[2]) Diese Tatsache ist vollständig analog der früher besprochenen des Gegensatzes zwischen $A\beta$ und $E\beta$ bei den regressiven Assimilationen.



A α (diss. Wirkung der zweiten Ziffer auf die dritte): 2547 für 2557; 3648 für 3668; 2517 für 2557; 2450 für 2440.

A β (diss. Wirkung der dritten Ziffer auf die zweite): 4281 für 4881; 3292 für 3992.

B α (diss. Wirkung der ersten Ziffer auf die letzte): 4915 für 4914; 7009 für 7097.

B β (diss. Wirkung der letzten Ziffer auf die erste): läßt sich in den Protokollen nicht nachweisen.

C α (diss. Wirkung der ersten Ziffer auf die zweite): 6051 für 6651; 6551 für 6651.

C β (diss. Wirkung der zweiten Ziffer auf die erste): 7338 für 3338.

D α (diss. Wirkung der dritten Ziffer auf die vierte): 1557 für 1555; 3082 für 3088; 4056 für 4055; 2481 für 2488.

D β (diss. Wirkung der vierten Ziffer auf die dritte): 3038 für 3088; 8265 für 8255; 3792 für 3722; 8249 für 8299.

E α (diss. Wirkung der ersten Ziffer auf die dritte): 2939 für 2929; 5813 für 5853; 3727 für 3737; 5867 für 5857.

E β (diss. Wirkung der dritten Ziffer auf die erste): 3629 für 2929 (?); 1446 für 4946 (?).

F α (diss. Wirkung der zweiten Ziffer auf die vierte): 2954 für 2959; 2491 für 2494; 3738 für 3737; 9716 für 9717.

F β (diss. Wirkung der vierten Ziffer auf die zweite): 8912 für 8212; 9813 für 9313; 9217 für 9717; 9825 für 9525.

Die Häufigkeitsverteilung zeigt wieder starke Differenzen.

Modifikationen	*A*	*B*	*C*	*D*	*E*	*F*
progressiv (*α*)	26	3	2	21	35	21
regressiv (*β*)	2	—	2	17	3	7

Im allgemeinen ist die Verteilung eine ähnliche wie bei den Assimilationen, nur daß die Bedingungen für die regressiven Formen noch ungünstiger sind als bei jenen. Vor allem fällt auf, daß die Fehlerzahl überhaupt eine viel geringere ist als bei den Assimilationen. Diese Tatsache ist leicht zu erklären. Die Dissimilationen hängen ungleich mehr vom Material ab als die Assimilationen. Diese können zwischen allen zehn Ziffern von 0—9 eine Angleichung produzieren, jene haben die Gleichheit der beiden in Betracht kommenden Ziffern zur unerläßlichen Voraussetzung. Daraus ergibt sich auch, daß die Wiederholung eines Dissimilationsfalles bei mehreren Vp. seltener vorkommen muß. Die Assimilation strebt einem bestimmten Ziel zu, Gleichheit zweier Ziffern, von denen eine gegeben ist; die Dissimilation strebt nach Ungleichheit zweier gegebener Ziffern, was auf neunfache Art geschehen kann. So ist es viel weniger wahrscheinlich, daß mehrere Vp. die gleiche Dissimilationsmöglichkeit treffen, und einige Fälle zeigen auch deutlich, wie die Vp. von der gleichen Zahl ausgehend zu ganz verschiedenen Zahlen gelangt sind. Um den Unterschied ein wenig zu illustrieren, zeigt die Form *A α* bei den Assimilationen von 165 Fehlern 51 Wiederholungen, bei den Dissimilationen von 26 Fehlern 1 Wiederholung.

Im Prinzip gelten für das Zustandekommen der Dissimilationen die gleichen Gesichtspunkte wie für das der Assimilationen, d. h. die progressiven sind Lese-



und Sprech-, die regressiven Schreibfehler. Für die Unterscheidung von Lese- und Sprechfehlern gewinnen wir hier einige weitere Kriterien.

Wie die kleine Tabelle zeigt, ist nämlich bei den Dissimilationen nicht *A a* sondern *E a* die häufigste Modifikation. Das Überwiegen von *E a* wäre aus dem Vorgange des Leseaktes nicht zu erklären. Wir müssen zur begleitenden akustisch-motorischen Vorstellung greifen und darauf weist uns von selbst die Tatsache, daß die Vorbedingungen für das Zustandekommen der Dissimilation dann am günstigsten sind, wenn die exponierte Zahl die Gemination einer zweistelligen Zahl darstellt (z. B. 3636, 2929, 4747, 5858 usw.). Die Begünstigung dieser Ziffernkombinationen läßt sich aber nur dann einsehen, wenn bei den Zahlendissimilationen der ganze Ziffernkomplex assoziativ wirksam ist sowie bei den Lautdissimilationen der ganze Buchstabenkomplex. Das Zusammenwirken aller Ziffern ist aber nur beim Sprechen des schon bekannten, nicht aber beim sukzessiven Ablesen des noch unbekannten Ziffernkomplexes möglich.

Mit diesen Feststellungen gewinnen wir auch einen Anhaltspunkt dafür, daß die Bedingungen für die regressiven Dissimilationen noch ungünstiger sind als bei den Assimilationen. Denn wenn die Assimilationen vorwiegend durch die unmittelbare Einwirkung einer Ziffer auf eine andere, die Dissimilationen vorwiegend durch die Einwirkung der ganzen Zahl auf eine Ziffer zustandekommen, dann ergibt sich von selbst, daß es bei den Dissimilationen eines stärkeren Einflusses bedarf, damit eine Ziffer verändert werde, und der doppelt erfaßte Ziffernkomplex einer vierstelligen Zahl ist zu wenig kompliziert, als daß beim Niederschreiben durch die Natur des Komplexes diese stärkere Wirkung ausgelöst werde.[1])

Stärker als jene Einflüsse, die innerhalb der Zahlen wirken, sind jene, die außerhalb der Zahlen zur Geltung kommen. Da bei den Versuchen immer Zahlen**paare** exponiert wurden, so kann man diese acht Ziffern in einem gewisse Sinne als ein zusammengehöriges Ganzes betrachten. Abgesehen davon, daß zwischen der ersten und der zweiten Zahl nur ein ganz kleiner zeitlicher Zwischenraum liegt (2 Sekunden), ist diese zeitliche Strecke durch keinerlei andere Tätigkeiten als durch die Niederschrift der ersten Zahl ausgefüllt; psychische Erlebnisse werden in der Regel, abgesehen von der mehr automatischen Niederschrift und einer erwartenden Aufmerksamkeit bei den Vp. nicht vorangegangen sein.

Anders steht es mit der zweiten Zahl des einen und der ersten oder zweiten Zahl des nächstfolgenden Zahlenpaares. Zwischen diesen liegt eine größere Zeitstrecke, die durch eine Reihe Tätigkeiten (Reproduzieren, Summieren und Vergleichen) ausgefüllt ist. Auch psychische Erlebnisse ganz anderer Art wie Gefühle, Begehrungen usw. können sich in dieser Zeit einstellen. Aus den verschiedenen Beziehungen der Zahlen innerhalb der exponierten Zahlenreihe ergibt sich, daß wir einen scharfen Unterschied machen müssen zwischen Angleichungen, die innerhalb der Zahlenpaare zur Geltung kommen und Angleichungen, die außerhalb dieser auftreten. Wie weit sich dieser Unterschied zwischen den beiden Formen, die wir weniger exakt als der Kürze wegen als innere und äußere Angleichung bezeichnen wollen, bei der psychologischen Interpretation der einzelnen

[1]) Vgl. dazu: **Aal**, Zur Frage der Hemmung bei der Auffassung gleicher Reize (Zeitschr. f. Psych. Bd. 27). Ranschburg, Über Hemmung gleichzeitiger Reizwirkungen, ebda. Bd. 30. Ranschburg, Über die Wechselwirkung gleichzeitiger Reize im Nervensystem und in der Seele, ebda. Bd. 66, 67.



Phänomene wird aufrecht erhalten lassen, wird gleich erörtert werden. Vorerst seien die Tatsachen des Materials kurz erwähnt.

Der Einfluß der inneren Angleichung erstreckt sich auf 330 Fehler (= 14,10% der Gesamtfehlersumme), der der äußeren Angleichung auf 475 Fehler (= 20,30%). Das Material können wir nach zwei Gesichtspunkten ordnen, 1) nach der Intensität des Einflusses, 2) nach der Stellung der induzierenden und induzierten Ziffern. Die aus dem zweiten Gesichtspunkt sich ergebenden möglichen und tatsächlich vorkommenden Formen sollen hier nicht durch Beispiele belegt werden; das würde zu weit führen. Bedeutung hat für uns nur eine vergleichende Tabelle.

Die Feststellung der Intensität der Angleichung begegnet großen Schwierigkeiten, da die Größe der Ähnlichkeit zwischen den beiden in Betracht kommenden Zahlen nicht immer ein sicheres Kriterium ist für die Stärke des assimilierenden Einflusses. Wurde z. B. 2485, 3385 für 2485, 3398 geschrieben, also das zweite Ziffernpaar der ersten Zahl unverändert in die zweite aufgenommen, so ist der assimilierende Einfluß natürlich ungleich stärker als z. B. in dem Falle 1717, 4617 für 1717, 4647, wo der gleiche Effekt auch ohne Einfluß der vorhergehenden Zahl durch Dissimilation oder auch durch Gestaltverwechslung auf Grund der gestaltlichen Ähnlichkeit zwischen 1 und 4 erreicht werden konnte.

Ist da die Unterscheidung nicht schwer, so gilt das nicht ebenso von den schwächeren Graden der Angleichung; 6831, 2834 für 6831, 2824 könnte auf den ersten Anschein auf die gleiche Stufe gestellt werden wie 7825, 6760 für 7825, 8760. Wir könnten auch von vornherein gar nicht angeben, warum der erste Fall eine sichere, der zweite eine zweifelhafte Angleichung darstellt, wenn nicht unsere bisherigen Untersuchungen zweifellos erwiesen haben, daß die einzelnen Ziffern je nach der Stellung innerhalb der Zahl ganz verschieden einen assimilierenden Einfluß ausüben bzw. diesem unterliegen. So kann die Stärke der Angleichung nur mit Hilfe des zweiten Prinzips, der Stellung der betroffenen Ziffern, festgestellt werden, und auf diese Weise können wir bei der inneren Angleichung drei Intensitätsgrade unterscheiden. Beim ersten Grad sind gewöhnlich immer je zwei Ziffern in Mitleidenschaft gezogen (z. B. 9502, 7102 für 9502, 7128; 9828, 3998 für 9828, 3986; 7949, 3749 für 7949, 3713), beim zweiten und dritten Grad nur je eine Ziffer; die Angleichung ist beim zweiten Grad deutlich erkennbar (z. B. 1176, 3374 für 1176, 3344; 5403, 5029 für 5403, 2029; 7746, 3576 für 7746, 3578), beim dritten Grad nur wahrscheinlich oder möglich (2752, 9176 für 2752, 9156; 4169, 1684 für 6169, 1681).

Skeptischer müssen wir bei den Fällen der äußeren Angleichung sein; besonders je größer die Zwischenräume zwischen induzierender und induzierter Zahl werden. Soweit darf die Skepsis freilich nicht gehen, alle jene Fälle ausschließen zu wollen, wo es sich nicht um zwei unmittelbar aufeinanderfolgende Zahlen handelt. Sicher haben gewisse Zahlen eine starke Perseverationstendenz (so erscheint bei der einen Vp. 1212 für 4460 und vier Zahlen später wieder 1212 für 2563; das erstemal handelt es sich um eine erfundene Zahl[1]), das zweite Mal um die Reproduktion derselben; irgendwelche Zahlen in der Umgebung, die beim ersten oder zweitenmal die völlige Veränderung hätten bewirken können, kommen nicht vor. Ebenso erscheint bei einer anderen Vp. 1213 für 8146, 15 Zahlen später 1213 für 3491

[1]) Die Vp. hatten den Auftrag, irgendeine Zahl niederzuschreiben, wenn ihnen beim tachistoskopischen Lesen eine Zahl entgangen war.



und 24 Zahlen später 1213 für 5472. Wieder sind andere Einflüsse nicht nachzuweisen.

Ebenso kommen ganze Zahlenreihen vor, bei denen fast jede Zahl die nachfolgende beeinflußt oder eine Zahl dominiert. So taucht z. B. bei einer Vp. die erfundene Zahl 7738 als die 2. Zahl des 2. Zahlenpaares auf, beeinflußt dann die 2. Zahl des 3. Zahlenpaares, die als 7783 für 7781 niedergeschrieben wird und wird reproduziert als 1. Zahl des 4. Zahlenpaares in der Gestalt 7783 für 2873. Oder ein Beispiel einer kleinen Reihe: 9494, 7091, 6772, 5495, 3792, 3593 für 9494, 7021, 6772, 5455, 3722, 3503.

Gegenüber diesen nicht seltenen Beispielen ist anderseits nicht zu übersehen, daß die Beeinflussung nicht immer eindeutig erkennbar festzustellen ist, da immer eine Reihe anderer Faktoren mitspielen, die manchmal ein gleiches oder ähnliches Ergebnis herbeiführen können wie die Angleichungen. Aus diesem Grunde sind Fälle, die auf so fragliche Assimilationskombinationen zurückgehen wie jene des dritten Grades der inneren Angleichung kaum bei unmittelbar aufeinanderfolgenden Zahlen statthaft und daher noch viel weniger beweisend bei durch Zahlenzwischenräumen getrennten Zahlen und Ziffern. Der dritte Grad kann also bei der äußeren Angleichung gar nicht in Betracht kommen, der zweite Grad nur bei unmittelbar aufeinanderfolgenden Zahlen. Je größer die Zwischenräume werden, desto problematischer ist die Beweiskraft der einzelnen Beispiele.

Die Beurteilung muß daher von Fall zu Fall unter Heranziehung gewisser Gesichtspunkte geschehen. So sind z. B. jene Fälle, wo es sich um eine Nachwirkung der Einer -und Zehnerreihe handelt, viel sicherer als andere aus der Zwanziger- bis Neunzigerreihe. Denn die Einer- und Zehnerreihe fällt aus dem Schema der übrigen Dekaden heraus, ihr Rhythmus ist markanter und wird daher leichter behalten. Ebenso darf die Bedeutung der Gleichheit oder Ähnlichkeit eines chrakteristischen Aufbaues der Zahlen nicht außer acht gelassen werden (z. B. 3636, 2738, 5948).

Immerhin dürfen auch bei der äußeren Angleichung die möglichen Fälle nicht ganz beiseite gelassen werden, daher kann das gesamte Material nach der Intensität der angleichenden Wirkung folgendermaßen geordnet werden:

	Stärke	I. Grad (sehr sicher)	II. Grad (sicher)	III. Grad (wahrscheinl. o. mögl.)
330	innere Angleichung	130 (39·40%)	155 (46·97%)	45 (13·63%)
475	äußere Angleichung	128 (=26·95%)	211 (=44·41%)	136 (=28·64%)
	Zwischenraum 0	116	109	13
	,, 1 Zahl	—	84	82
	,, 2 Zahlen	12[1]) —	18	22
	,, 3 u. mehr Zahlen	—	—	19

[1]) fixe Zahlen (jene oben erwähnten Zahlen mit starker Perseverationstendenz) und Reihen.

Diese Tabelle ist gewiß subjektiv, doch ist es, glaube ich, doch vorzuziehen, eher zu vielen als zu wenigen Beispielen einen problematischen Wert beizumessen. Ebenso schien es nicht angezeigt, auch bei anscheinend sehr deutlichen Angleichungen den ersten Grad anzusetzen, wenn 1 oder 2 Zahlen zwischen induzierender und induzierter Zahl lagen. Vorausgesetzt, daß wir mit unserer Anordnung annähernd das Richtige getroffen haben, bestätigt die Tabelle unsere bisherigen Erörterungen. Die ganz sicheren Angleichungen können bei der äußeren Angleichung nicht so häufig sein, da die Bedingungen dafür ungünstige sind, da zwischen induzierender und induzierter Zahl Zeitstrecken liegen, die durch allerlei Tätigkeiten und Erlebnisse ausgefüllt sind. Aus dem gleichen Grund sind die Fälle, denen nur eine gewisse Wahrscheinlichkiet oder Möglichkeit zukommt, häufiger als bei der inneren Angleichung.

Interessanter als die eben besprochene Intensität der Angleichungen im allgemeinen ist ein Vergleich, wie stark der Einfluß der Ziffernpaare und Ziffern je nach ihrer Stellung innerhalb der Zahlen bei der inneren und äußeren Angleichung ist. Die tabellarische Zusammenstellung stößt auf Schwierigkeiten, da Ziffernpaare bei der inneren Angleichung nur beim ersten Grad, bei der äußeren bei allen drei Graden in Betracht kommen, da ferner eine Zahl auch für mehrere Kombinationen in Anspruch genommen werden sollte; besonders bei der äußeren Angleichung kommt es nicht selten vor, daß z. B. zwei Zahlen auf eine dritte gewirkt haben und zwar so, daß das erste Ziffernpaar der ersten Zahl das zweite der dritten Zahl, und das zweite Ziffernpaar der zweiten Zahl das erste Ziffernpaar der dritten Zahl umgestaltet hat, oder das zweite Ziffernpaar der ersten das zweite der dritten, das erste der zweiten Zahl das erste der dritten usw. (z. B. 2059, 4080, 6052 für 2069, 1351, 7609).

Einige Ungenauigkeiten sind daher nicht zu vermeiden, doch sind sie nicht so bedeutend, als daß sie die Tabellen entwerten könnten. Zunächst seien induzierende und induzierte Ziffernpaare bei innerer und äußerer Angleichung verglichen.

Intensit.u.Form	Kombin.		I1,2—II1,2	I3,4—II3,4	I3,4—II1,2	I1,2—II3,4	I2,3—II3,4
I. Grad inn. A.	Summen	130	13	93	3	19	2
I. Grad äuß. A.	Summen	128	14	73	12	29	—
II. Grad „ „	Summen	102	11	70	3	16	2
III. Grad „ „	Summen	19	2	10	1	6	—

Wir wollen vorläufig anmerken, daß auch bei den Angleichungen das zweite Ziffernpaar und darunter zumeist die dritte Ziffer die Hauptrolle spielt, und daß innere und äußere Angleichung zwar die Bevorzugung der gleichen Ziffernkombinationen zeigen, daß aber die prozentuelle Verteilung doch verschieden ist.

Ein ähnliches Verhältnis zeigen die Fälle, bei denen nur je eine Ziffer auf eine andere wirkte.

An nachstehender Tabelle ist vor allem bemerkenswert, daß einige Kombinationen gar nicht vorkommen, andere sehr selten nachweisbar sind, dafür drei Kombinationen ausgesprochen dominieren; weiter ist auffallend, daß bei der inneren



Angleichung die Kombination I 4—II 4 vorherrscht, bei der äußeren aber I 3—II 3. Wieder sind deutliche Unterschiede zwischen den beiden Formen der Angleichung vorhanden, und es fragt sich nun, wie wir uns vom psychologischen Standpunkt zu den bisher angeführten Tatsachen des Materials verhalten sollen.

Intensität	Kombin. (Summen)	I-II 1-1	I-II 1-2	I-II 1-3	I-II 1-4	I-II 2-1	I-II 2-2	I-II 2-3	I-II 2-4	I-II 3-1	I-II 3-2	I-II 3-3	I-II 3-4	I-II 4-1	I-II 4-2	I-II 4-3	I-II 4-4
II. Gr. inn. A.	155	10		22			10		6			38			5		64
III. Gr. inn. A.	45	2	1		5		2	11	1	1	5	4	1		2	10	
II. Gr. äuß. A.	109	6		22			2			2		57				1	19
III. Gr. äuß. A.	117	3		18			7	6	7	1	1	33	3		2	8	28

Ziehen wir zur Erklärung nochmals sprachpsychologische Tatsachen heran. Die Divergenz zwischen Wort und Zahl ist bei den Angleichungen noch viel größer und schärfer, als bei den Assimilationen. Denn wie es nicht zu verkennen ist, daß bei den Wortangleichungen die Begriffsinhalte, die Verwandtschaft zwischen den Bedeutungen der Wörter, auch wenn die Wortformen starke Verschiedenheiten zeigen, sehr oft die maßgebende Rolle spielen, so ist es anderseits leicht einzusehen, daß bei den Zahlenangleichungen nur die äußere Form in Betracht kommen kann. Das ganze große Gebiet sprachlicher Analogiebildungen findet im Gebiet der Zahlen kein Pendant, den zahlreichen begrifflichen Assoziationen, den Volksethymologien, den Einflüssen von Wörtern fremder Sprachen usw. können wir auf dem Gebiet der Zahlen nichts entgegensetzen. Vor allem ist aber für die Veränderung der Wortformen der Wortzusammenhang, der Satz, die gewöhnliche Stellung des Wortes innerhalb der Satzformen wichtig, und Zahlenkomplexe, die etwas Bestimmtes ausdrücken (Urteile, Annahmen, Begehrungen) und etwas Bestimmtes bedeuten (Objektive) wie die Sätze kommen im Bereich der Zahlen (abgesehen von mathematischen Formeln) nicht vor. Die zahlreichen reproduktiven Elemente, die für die Wortangleichungen so wichtig sind, erscheinen hier auf ein ganz geringes Maß reduziert. Gewisse Zahlen, an die sich ein besonderer Gedanken- und Gefühlsinhalt knüpft, wie geschichtliche Daten besonders großer, bedeutungsvoller Ereignisse, Zahlen, die im Volksaberglauben eine Rolle spielen, die im Privatleben des einzelnen eine Bedeutung gewonnen haben, diese sind uns lebendig und vertraut; die überwiegende Mehrzahl der Zahlen aber ist uns nur ihren Elementen nach bekannt, daher in der Regel für die Angleichung nur die äußere Form in Betracht kommt. Und weil wir mit den meisten Zahlen, wie schon früher ausgeführt, keine bestimmte Bedeutung verbinden, so muß sich die Angleichung bei Zahlen ungleich unmittelbarer vollziehen als bei Wörtern. Die Beziehung zwischen den reproduktiven Elementen und den durch sie induzierten Wörtern ist in gewissem Sinne zeitlos. Wörter und Wendungen, die uns einmal und nie wieder begegnet sind, können bei der Apperzeption eines neuen, uns nicht geläufigen, ja selbst eines uns bekannten Wortes wieder auftauchen und assimilierend wirken.

Die Angleichung einer Zahl an eine andere und die Induktionswirkung einer Zahl sind aber nur auf wenige Sekunden oder Minuten beschränkt. Wir lesen sie, nehmen sie in uns auf, nach wenigen Minuten haben wir sie aber vergessen;

und lesen wir sie dann wieder, so wird ihr vielleicht eine schwache Bekanntheitsqualität anhaften, doch wären wir nicht imstande, diese Zahl vor der neuerlichen Lektüre zu reproduzieren, auch wenn uns jemand aufforderte: Reproduzieren Sie die Zahl, die Ihnen vor 6 Minuten 45 Sekunden vorgeführt wurde und deren Wert zwischen 5600 und 5700 liegt. Die Bekanntheitsqualität einer Zahl dürfte auch bei Individuen mit einem vorzüglichen Gedächtnis nicht länger als einige Stunden andauern. Es müssen besondere Bedingungen mitwirken, die bisher nicht restlos erklärt werden können, wenn irgendeine Zahl längere Zeit behalten wird. Besonders in unserem Falle, wo 30 Zahlen in 10 Minuten exponiert werden, eine die andere verdrängt, alle nur flüchtig ins Bewußtsein treten, um gleich wieder zu verschwinden, werden nur wenige Ziffern oder Ziffernpaare länger behalten. Die Induktionswirkung kann daher gewöhnlich nur eine direkte sein, wenn gelesene Zahlen induzierend wirken; der Einfluß muß seine Kraft einbüßen, wenn wieder einige neue Zahlen apperzipiert worden sind. Treffen wir jedoch auf Fälle entfernterer Wirkung, so muß diesen Zahlen eine besondere Kraft innewohnen, d. h. sie müssen durch reproduktive und assoziative Hilfen gestützt sein. Und darin beruht der Hauptunterschied zwischen der inneren und äußeren Angleichung. Während es sich bei der Angleichung innerhalb der Zahlenpaare hauptsächlich um eine Nachwirkung der eben gelesenen und niedergeschriebenen Zahl handelt, wirken bei der Angleichung außerhalb der Zahlenpaare sehr häufig fremde reproduktive, nicht gelesene Elemente bei der Veränderung der induzierten Zahl mit; während bei der inneren Angleichung der Tendenz der nur flüchtig erfaßten ersten und induzierenden Zahl die gegenteilige der zuletzt ins Bewußtsein getretenen zweiten und induzierten Zahl gegenübersteht — wodurch häufig Mischformen zustande kommen — unterliegt die flüchtig gelesene Zahl bei der äußeren Angleichung viel stärker dem Einfluß der einwirkenden Zahl, die durch reproduktive oder assoziative Hilfen gefestigt manchmal ganz reproduziert.

Daß allerdings der Fall nicht zu häufig eintritt, daß eine Zahl reproduktiv oder assoziativ gefestigt ist, braucht nach den bisherigen Erörterungen kaum betont werden.

Daraus erklärt sich aber, warum der erste Grad bei der äußeren Angleichung kaum ein Viertel aller Fälle ausmacht; bei der inneren Angleichung sind die Vorbedingungen für einen starken Einfluß hingegen günstiger. Anderseits ist jedoch die Wirkung dieser beschränkt, da immer nur ein Zahlenpaar in Betracht kommt, da die Tendenz der zweiten Zahl des Zahlenpaares, ihre ursprüngliche Gestalt zu behaupten und nicht angeglichen zu werden, leichter zur Geltung kommen kann, weil eben auch die induzierende Zahl ziemlich flüchtig erfaßt wurde. Die Wirkung der äußeren Angleichung ist hingegen nicht beschränkt; eine Zahl kann auf mehrere andere wirken, reproduzierte Ziffern und Ziffernpaare stellen sich leicht ein, die entgegenwirkende Tendenz der induzierten Zahl ist gegenüber der Tendenz der induzierenden zu schwach, da mit dieser, ganz abgesehen von anderen Hilfen, mehrere Operationen ausgeführt wurden, sie also fester im Bewußtsein haftet, als die soeben flüchtig erfaßte induzierte Zahl.

Bietet sonach die Erklärung, warum sich der Einfluß der äußeren Angleichung auf 475 Fehler, der der inneren Angleichung nur auf 330 erstreckt, warum jedoch bei dieser der erste Grad der Intensität relativ deutlicher zum Ausdruck kommt als bei jener, keine erheblichen Schwierigkeiten, so ist hingegen die Begründung der

weiteren Differenzen, insbesondere der verschiedenen Wirkung der einzelnen Ziffern und Ziffernpaare bei den beiden Formen der Angleichung nicht so leicht und eindeutig zu geben.

Mit der Feststellung der Tatsache, daß die Angleichung begünstigt wird, wenn die induzierende Zahl besondere Eigentümlichkeiten hat, wie Gemination einer Ziffer (2276, 2443, 5988 usw.) oder eines Ziffernpaares (5454) oder einen besonderen rhythmischen Aufbau (2435, 5746, 6315, 9604), ist noch nicht viel gewonnen, da diese fördernden Momente für beide Formen der Angleichung Geltung haben. Wichtiger ist freilich schon, daß besagte Momente auf eine verschiedene Erfassungsweise hinweisen, und wenn wir weiter erwähnen, daß bei der inneren häufig, seltener bei der äußeren Angleichung der Fall verwirklicht ist, daß eine Zahl richtig gelesen, falsch niedergeschrieben wurde, aber in der ursprünglichen Gestalt die nächstfolgende Zahl beeinflußte (z. B. 7716, 7546 für 7746, 3578; 5564, 2648 für 5584, 2668; 3506, 5766 für 3566, 3754), daß hingegen häufig bei der äußeren Angleichung frei erfundene Zahlen eine induzierende Rolle spielen, so sind wir versucht, die Differenzen der beiden Angleichungsformen aus den psychischen Vorgängen her zu erklären.

Wie kommt die Angleichung innerhalb der Zahlenpaare zustande? Die erste Zahl wird tachistoskopisch gelesen. Den Leseakt begleitet eine akustisch-motorische Vorstellung, dann wird (zumeist wohl mehr automatisch) die Zahl rasch niedergeschrieben. Nach vier Sekunden folgt die zweite Zahl, an deren Erfassung sich die gleichen Erlebnisse knüpfen. Bei dem kurzen zeitlichen Zwischenraum liegt es nahe, anzunehmen, daß die soeben niedergeschriebene sich schon beim Ablesen der nächsten einmischt, daß sich also die beiden visuellen Sinneseindrücke (das Schriftbild der ersten Zahl auf dem Protokoll und das gedruckte Bild der zweiten Zahl auf dem belichteten Blättchen) vermischen. Damit würden wir die Fälle der inneren Angleichung als Lesefehler erklären, und dazu stimmt recht gut, daß hauptsächlich das zweite Ziffernpaar tangiert ist und besonders bei der Angleichung des ersten Grades die dritte Ziffer. Wir haben schon früher festgestellt, daß es mit dieser Ziffer eine besondere Bewandtnis hat, daß sie als die zuletzt erfaßte gewöhnlich am undeutlichsten erfaßt wird, daher jeglichen Einflüssen am leichtesten zugänglich ist: Nun kommt es bei dem ersten Grad recht häufig vor, daß die dritte Ziffer angeglichen wird, wobei die Wirksamkeit der Angleichung durch die Gleichheit der vierten Ziffern unterstützt wird. Auch beim zweiten und dritten Grad ist die dritte Ziffer 42 mal tangiert. Bei all diesen Fällen steht der Annahme nichts entgegen, sie als Lesefehler aufzufassen.

Keineswegs aber dürfen wir behaupten, daß alle Fehler, bei denen innere Angleichung vorliegt, beim Leseakt entstanden sind. Vielmehr weisen die Fehler, bei denen das erste Ziffernpaar oder die erste oder die zweite Ziffer induzierend wirkte, deutlich auf die akustisch-motorische Entstehungsweise hin, besonders die Kombination I 1, 2—II 3, 4, und ebenso die zahlreichen Fehler, bei denen die vierte Ziffer der ersten Zahl auf die gleiche der zweiten wirkte, auf Schreibfehler. Diese 64 Fehler der Kombination I 4—II 4 sind besonders interessant, da ihnen gegenüber nur 42 Fehler der doch sonst so leicht beeinflußbaren dritten Ziffer (I 3—II 3) gegenüberstehen. Und da die vierte Ziffer mit der ersten am deutlichsten erfaßt wird, so besagt das deutlich genug, daß diese Angleichungen nicht beim Lesen entstanden sein können. Ohne Schwierigkeit lassen sie sich



jedoch als Schreibfehler erklären. Die geschriebene Zahl, welche die Vp. vor sich sah, vermischte sich mit der eben gelesenen Zahl, und unwillkürlich wurde besonders die letzte Ziffer der vorhergehenden Zahl an Stelle der richtigen gesetzt. Besonders die letzte: Denn beim Niederschreiben der ersten Ziffern war der Eindruck der erfaßten Zahl noch frischer; doch da die Schreibbewegungen mit dem visuellen Erfassen und den Artikulationsbewegungen nicht gleichen Schritt hielten, konnte sich leicht das Schriftbild der geschriebenen Zahl, unter das die Vp. unmittelbar darauf die nächste schrieb, mit dem erst vorstellungsweise erfaßten Schriftbild des zu schreibenden vermischen.

Auf diese Weise dürften auch manche Angleichungen des ersten Grades zustande gekommen sein. Bei durch andere Zahlen getrennten Zahlen steht die tatsächliche Entfernung auf dem Papier der Protokolle einer solchen Erklärung entgegen, da bei einer derartigen Angleichung die Bedingung vorauszusetzen ist, daß die geschriebene und die zu schreibende Zahl gleichzeitig annähernd in die Region des direkten Sehens fielen, was eben nur bei unmittelbar aufeinanderfolgenden Zahlen möglich ist.

Wieviel diese Erklärung für sich hat, läßt sich auch daraus ersehen, daß einzelne Vp., welche die zweite Zahl eines Zahlenpaares ganz knapp unter die erste, häufig auch jene in diese hineinschrieben und dazu kleine Schriften hatten, die meisten Fehler bei der Angleichung des zweiten Grades, besonders bei der Kombination I 4—II 4 (aber auch bei I 3—II 3) aufwiesen, während andere Vp., die große Schriften haben und große Zwischenräume zwischen den einzelnen Zahlen ließen, Angleichungen dieser Art fast gar nicht zugänglich waren.

Auf etwas andere Weise dürften die äußeren Angleichungen zustande gekommen sein, und da müssen wir noch einen Unterschied machen, ob die erste oder die zweite Zahl eines Zahlenpaares angeglichen wurde. Wenn die erste Zahl des folgenden Zahlenpaares exponiert wurde, war die zweite des vorhergehenden vor ca. 35, die erste vor ca. 39 Sekunden gelesen; in der Zwischenzeit wurden mit beiden einige Operationen ausgeführt. Da die Zahlen dadurch gefestigt waren, konnten sie leicht die nun erscheinende neue Zahl beeinflussen und zwar schon beim Ablesen. Darauf weisen ja auch wieder die häufigen Angleichungen des zweiten Ziffernpaares. Leichter aber als bei der inneren Angleichung kamen die Fehler auf akustisch-motorischem Wege oder beim Schreiben zustande, wie die ziemlich häufig vorkommenden anderen Kombinationen zeigen. Das ist m. E. so zu erklären, daß beim Erscheinen der neuen Zahl einen Augenblick ein Widerstreit zwischen den beiden Zahlen des vorhergehenden Zahlenpaares entstand, da beide durch die Beschäftigung mit ihnen eingeprägt worden waren und beide die Tendenz hatten, die neue Zahl anzugleichen. Unser Material zeigt, daß die beiden Zahlen in ihrer Wirksamkeit ungefähr einander gleich kamen und daher häufig beide auf die folgende wirkten. Wenn die eine Zahl aus irgendeinem Grunde, sei es, daß sie mehr reproduktive als gelesene Elemente enthielt, sei es, daß sie gefühlsbetont war usw., stärker betont war, dann konnte sie natürlich sofort beim Leseakt einwirken.

Etwas anders verhält es sich mit der Angleichung der zweiten Zahl eines Zahlenpaares. Für ihr Zustandekommen gelten allerdings die gleichen Bedingungen wie für die der ersten Zahl, der Widerstreit der beiden Zahlen des vorhergehenden Zahlenpaares, eventuell das sofortige Vorherrschen der einen



Zahl. Dazu kommt aber noch die Wirkung der eben gelesenen und niedergeschriebenen Zahl des eigenen Zahlenpaares. Als die zuletzt erfaßte und unmittelbar vorhergehende Zahl hat sie für den Augenblick der Exposition der nächsten Zahl die stärkste Wirkung, so daß es entweder sofort beim Leseakt zur inneren Angleichung kommt oder bei der akustisch-motorischen Erfassung und beim Niederschreiben zu einem Widerstreit zwischen der ersten Zahl und den beiden oder einer Zahl des vorhergehenden Zahlenpaares. Ist eine Zahl einmal durch die innere Angleichung beeinflußt, dann widersteht sie leichter der äußeren, da sie bereits mit reproduktiven Elementen durchsetzt ist. Natürlich ist aber eine weitere Angleichung nicht ausgeschlossen, und tatsächlich stoßen wir auch auf Fälle, wo alle drei vorhergehenden Zahlen bei der Veränderung der vierten beteiligt waren. Häufig ist aber diese mehrfache Beeinflussung nicht mit Sicherheit festzustellen, da wir ja nur den endgültigen Effekt vor uns haben. Zur Erkennung dieser verschiedenen Einwirkungen helfen uns aber manchmal Korrekturen der bereits niedergeschriebenen Zahl, Wiederherstellung der ursprünglichen Gestalt beim Reproduzieren, oder Nachwirkung der richtigen Zahl bei der Angleichung folgender Zahlen.

So sehen wir, daß die Vorgänge beim Zustandekommen der Angleichung ungleich komplizierter sind als bei den Assimilationen und Dissimilationen. Eine so eindeutige Scheidung von Lese-, Sprech- und Schreibfehlern ist bei den Angleichungen nicht möglich. So viel können wir feststellen, daß bei der inneren Angleichung die Bedingungen für die Lesefehler, bei der äußeren für die Sprech- und Schreibfehler günstiger sind, daß die verschiedenen Kombinationen der induzierenden und induzierten Ziffern bei beiden Formen der Angleichung auf ein verschiedenartiges Zustandekommen hinweisen. Keineswegs ist aber irgendeine Fehlerart bei der inneren oder äußeren Angleichung ausgeschlossen. Nicht übersehen werden darf, daß die Kompliziertheit der Vorgänge noch durch subjektive und individuelle Faktoren wie Richtung der Aufmerksamkeit, Bevorzugung eines bestimmten Rhythmus beim Aussprechen der Zahlen usw. erhöht werden.

(Fortsetzung folgt.)

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Psychologisch-pädagogisches von österreichischen Schlachtfeldern berichtet Hofrat Dr. Otto Tumlirz in der sehr schätzenswerten Zeitschrift „Schaffende Arbeit und Kunst in der Schule“ (III. Jahrg., 3. Heft.). „Wie ein roter Faden“ — so schreibt er u. a. — „zieht die Erkenntnis durch alle meine Kriegserlebnisse in den vier furchtbaren Monaten: Nicht der erobert die Welt, der es in der Kultur des Körpers am weitesten gebracht, sondern der, dessen Geisteskraft alle überragt. Körperkultur, Abhärtung des Leibes, Gewöhnung an Strapazen bedeutet letzten Endes nichts, Willenskraft und Energie alles.

Das Pflichtbewußtsein, das Bewußtsein, daß das bedrohte Vaterland alle Offiziere braucht, daß jeder so lange aushalten muß, als überhaupt nur menschenmöglich ist, da jeder unentbehrlich ist, verhindert einen



krank zu werden. Man darf nicht krank werden und ist es darum auch nicht. Es gehört allerdings eine ungeheure Willensanstrengung dazu, um alle dem Körper drohenden Gefahren gewaltsam niederzudrücken, doch im Momente der Willenshandlung ermißt man gar nicht die Größe des Kraftaufwandes. Woher diese Willenskraft?

Von vornherein ist nicht zu übersehen, daß sie mit der Bildung und Intelligenz in einem innigen Zusammenhang steht. Die Offiziere überragten die Mannschaft — in der Mehrzahl der Fälle wenigstens — und unter dieser ertrugen die Einjährigen vieles, was gar manche der Bauern und Arbeiter — denn aus diesen Kreisen rekrutieren sich die Mehrzahl der Soldaten ohne Chargengrad — nicht aushielten, obwohl die Einjährigen doch gar nicht an die primitive Lebensführung gewöhnt waren, die sie mit den anderen teilen mußten, den andern, die zum Teil auch unter normalen Umständen an nicht viel Besseres gewöhnt sind. Daß zum Schluß Einjährige zu den großen Seltenheiten gehörten, erklärt sich wohl daraus, daß sie so und so oft Sonderaufgaben erhalten mußten, bei denen sie mehr als andere Gefahr liefen, verwundet zu werden oder zu fallen und daß ein großer Teil eben in einem noch zu jugendlichen Alter stand, einem Alter, in dem die körperliche Entwicklung noch lange nicht abgeschlossen ist . . . Gut, der Zusammenhang zwischen Willenskraft, Bildung und Intelligenz, und übrigens auch zwischen Willenskraft und körperlicher und geistiger Reife ist nach den angeführten Tatsachen unleugbar vorhanden. Aber was hat eigentlich der Bildungsgrad mit der Energie zu tun? Es kann doch jemand ohne weiteres ein hochgebildeter Mensch sein und dabei an einer geradezu verächtlichen Willensschwäche leiden. Zugegeben! Aber Bildung und Intelligenz sind hier doch nur Mittel zum Zweck, insofern sie die für die Willenshandlungen notwendigen moralethischen Grundlagen abgeben und insofern sie uns zur Einsicht der unbedingten Notwendigkeit gewisser Handlungen verhelfen.

Unzweifelhaft hängen diese intellektuellen und moralischen Faktoren mit der Bildung zusammen. Der gewöhnliche Mann kennt keine Verantwortung, kennt nicht das eiserne Muß der Pflicht. Daß z. B. ein Offizier bei den Rückmärschen einfach zurückgeblieben wäre, weil er die Anstrengungen nicht mehr aushielt, wäre ein Ding der Unmöglichkeit gewesen. Und wenn wir in unserem Bestimmungsort eingelangt, tot zusammengebrochen wären, keiner wäre zurückgeblieben, da er doch unfehlbar in die Hände der nachdrängenden Feinde gefallen wäre. Bei den Mannschaften erlebten wir das nicht selten. Wenn einem die Füße den Dienst versagen wollten, dann blieb er zurück. Und da half kein Zureden, kein Befehl, kein Drohen. Und wenn wir ihm ein Vermögen, ein Schloß verheißen hätten, wenn wir ihn vor die Wahl gestellt hätten, als Verräter, der sich dem Feind freiwillig ergeben will, erschossen zu werden, oder mitzukommen, wir hätten ihn nicht weitergebracht. Er kennt eben nicht den eisernen Zwang der Pflicht, für ihn ist weder die drohende Gefahr noch die verlockende Verheißung ein den Willen aufstachelndes Moment, jener Wille, der den erschöpften Körper aufreißt, wenn er zusammenzubrechen droht, der alles überwindet, bis er sein Ziel erreicht.



Noch viel wichtiger als das Pflichtbewußtsein ist das Verantwortlichkeitsbewußtsein. Dieses Bewußtsein setzt aber die Erkenntnis von der Größe der Gefahr voraus, die Einsicht, durch welche Maßnahmen die Gefahr überwunden, die durchzuführende Aufgabe am besten gelöst werden kann und daß dieses Einsehen und Erkennen eine gewisse Bildungsstufe und Geistesschulung verlangt, ist ohne weiteres klar. Darin liegt auch das Geheimnis, warum die doch körperlich selten trainierten und für militärische Aufgaben wenig geschulten Reserveoffiziere sich so glänzend bewähren.

Nicht darum handelt es sich, daß man in den Reglements sattelfest ist, sondern um das zielbewußte Denken, um das klare Erfassen der jeweiligen Situation, um das rasche Abwägen dieser und jener Maßnahmen, um das rasche Sichentscheiden, welche von den möglichen Aktionen der jeweiligen Lage der Dinge am besten entspricht.

Geisteskraft auf allen Linien, ob sie sich nun im zielbewußten, willenskräftigen Handeln oder im klaren und scharfen Denken äußert, sie allein ist imstande, die höchstmöglichen Leistungen zu vollbringen.

Ich bin kein Gegner des Jugendsportes und der Körperkultur. Ich bin mir auch vollkommen klar darüber, daß ich bei meiner körperlichen Verweichlichung schon nach der ersten Woche zusammengebrochen wäre, wenn ich mich nicht einer so bärenmäßigen Gesundheit erfreut hätte. Aber dagegen wende ich mich jetzt auf Grund meiner Kriegserfahrungen, daß der Körperpflege und Körperkultur auf Kosten der Geisteskultur ein übermäßiger Raum zugestanden werde. Wenn nur die Jugend kräftig und gesund ist, ein intelligenter Mensch lernt bald die manuelle Geschicklichkeit, die er zur Verrichtung verschiedener Tätigkeiten braucht.

Erziehen wir unsere Jugend zu selbständigem scharfem Denken und Kombinieren, stellen wir ihren Geist jeden Augenblick auf die Probe, ersinnen wir für sie Situationen, in denen alles von dem klaren Erfassen der Dinge und der Fähigkeit eines raschen Urteils und einer raschen Entscheidung abhängt. Prüfen wir ferner ihren Willen auf seine Kraft und Leistungsfähigkeit und schaffen wir aber auch die für den Willen so notwendigen moralethischen und intellektuellen Grundlagen. Begriffe, wie Pflicht und Verantwortung müssen bei unserer Jugend Fleisch und Blut werden, ein pflichtbewußtes, verantwortungsvolles Handeln zu ihrem zweiten Selbst. Nur dann werden wir ein starkes und freies Geschlecht heranziehen, wie es unser ereignisvolles Zeitalter, unser von furchtbaren Stürmen bedrohtes Vaterland braucht.

Krieg und jugendliches Seelenleben. Die Ausstellung „Schule und Krieg", die das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Potsdamerstraße 120) veranstaltet, hat in diesen Tagen eine bemerkenswerte Bereicherung erfahren. Es hat dort eine unter dem Titel „Jugendliches Seelenleben" zusammengefaßte Sammlung Platz gefunden, die in der Ortsgruppe Breslau des Bundes für Schulreform unter Leitung von Herrn Prof. W. Stern, Breslau, aus Breslauer Volks-, Mittel- und höheren (Knaben- und Mädchen-)Schulen, zusammengebracht worden ist. Sie enthält Zeichnungen, Aufsätze und Gedichte. Dazu zum Zwecke einer leichteren Orien-



tierung besondere „Einführungen". Das Eigenartige dieser Sternschen Sammlung besteht darin, daß das Material vom psychologischen Gesichtspunkte aus bearbeitet und geordnet ist. Die Verschiedenheit der Knaben und Mädchen in ihrer verstandes- und gefühlsmäßigen Stellungnahme zum Kriege ist überall deutlich sichtbar: Die Knaben bevorzugen das Unpersönliche, das sachlich Interessante, sie schildern in Wort und Bild den Kampf selbst, die Kampfesmittel und Kampfesweisen jeder Art; die Mädchen wenden sich dagegen mehr dem Persönlichen, Gefühlsbetonten zu und schildern die Hilfstätigkeit im Kriege, seine Einwirkungen auf das Familienleben usw. Außerdem kommen aber auch einzelne Typen individueller Veranlagung und spezieller Begabung der Kinder vielfach deutlich zum Ausdruck, und zwar im Inhalt des Dargestellten selbst wie auch in der — graphischen oder literarischen — Form der Darstellung. In dieser Beziehung ist namentlich auch das Heft „Das psychische Verhalten dreier Geschwister zum Kriege" von großem psychologischen Interesse.

Lehrreich sind insbesondere die freien Zeichnungen. H. Schmorl berichtet hierüber in der Leipziger Lehrerzeitung:

1. Bis zum 10. Jahre ist ein Unterschied der Geschlechter nicht zu spüren. Knaben bevorzugen nicht selten besondere Stoffe, die sich dafür bei Mädchen wenig oder gar nicht finden und umgekehrt, und beide bedienen sich derselben graphischen Darstellungsformen. Sie benutzen für das, was sie ausdrücken wollen, bestimmte Symbole oder Schemata, die ja aus früheren Untersuchungen über Kinderzeichnungen hinreichend bekannt sind.

2. Vom 10. Jahre ab tritt zwischen Knaben und Mädchen ein deutlicher Unterschied in Inhalt und Form des Dargestellten hervor.

Mädchen zeichnen: Abschied von den Angehörigen, Ausmarsch, Kriegstrauung, die verlassene Mutter, der Briefträger bringt Feldpost; das Wirken des Roten Kreuzes, Kriegsstricken, Spiele der Kinder, vom eigentlichen Kriegsbild: Auf Vorposten! Im Schützengraben (hier mehr das Angenehme betonend, schöne Unterstände mit Tisch, Sofa, Klavier!), Ostpreußische Flüchtlinge, Kriegsgräber. In den Bildern liegt viel Herzlichkeit, und bei den Personen ist Haltung, Gebärde, sogar Gesichtsausdruck für das Dargestellte meist außerordentlich charakteristisch, was auf gleichartigen Zeichnungen gleichaltriger Knaben vergeblich gesucht wird. Verhältnismäßig zahlreich treten Allegorien auf; selten dagegen zeichnen Mädchen Kriegsschiffe und Luftfahrzeuge, und wenn schon, dann sehr primitiv. Geben Mädchen wirklich einmal Schlachtenbilder und Kampfszenen, so sind sie mißlungen. Der Einfluß der Modenblätter auf die Zeichnung von Kostümfiguren durch Mädchen ist allenthalben erkennbar. Farbe wird geschmackvoll und gut abgestimmt verwendet.

Bei den Knabenzeichnungen tritt nun das eigentlich Kriegerische, die Kampfhandlung, die rauhe Seite des Krieges in den Vordergrund. Die Knaben bevorzugen bewegte, leidenschaftliche Motive, wilde Einzel- und Massenkämpfe. Sie zeichnen: Zeppeline bei Nacht über London, mit den Lichtkegeln der Scheinwerfer und den Feuergarben der explodierenden Bomben, Schiffskämpfe, die großen Brummer und als beliebteste Themen: die Eroberung einer Fahne, eines Geschützes, eines Schützengrabens. Die



Farbengebung ist grell und kontrastreich. Es gibt viel Blut und Feuer. Figuren in den Bewegungen des Stürmens, Dreinschlagens, Abwehrens und Zusammenbrechens sind gut erfaßt und ebenso charakteristisch dargestellt, wie die Uniformunterschiede der kämpfenden Gegner, besonders wenn es Deutsche und Franzosen sind. Den seltenen Zeichnungen, die die Tätigkeit des Roten Kreuzes behandeln, fehlt die Innerlichkeit, die weiblichen Kostümfiguren sind wenig zahlreich und der jeweiligen Situation entsprechend nicht charakteristisch dargestellt. Kriegsschiffe, Zeppeline und Flugzeuge sind Lieblingsobjekte der Knaben. In ihren Formen sind sie bis in die Einzelheiten überraschend gut festgehalten. Was an Allegorien vertreten war, erwies sich, im Gegensatz zu den Mädchen, als nicht originell. — Zwei Typen traten bei den Knaben neu auf: Satirische und Konstruktionszeichnungen. Die Karikaturen trugen sämtlich den Stempel des Plagiats und waren stark von der Schundpostkartenindustrie beeinflußt. Rückschlüsse, ob wirklich satirische Talente in der Jugend vorhanden sind, in welcher Zahl, in welchem Lebensalter sie auftreten, in welcher Verteilung auf die Geschlechter, lassen sich auf Grund des vorgelegten Materials jedenfalls nicht machen, da es zu wenig umfangreich und nur von Stadt-, überwiegend Großstadtkindern gestellt war. Die Konstruktionszeichnungen sind zurückzuführen auf technisch-konstruktiv Begabte, die unter den Mädchen nicht vorhanden waren. Es sind die, die sonst Maschinen und Maschinenteile usw. zum Gegenstande ihrer graphischen Betätigung machen und durch den Krieg sich für Minen, Unterseeboote und Torpedos zu interessieren gelernt haben.

Eine Anleitung zur kinderbiographischen Tagebuchführung gibt W. Stern in seinem Buche „Psychologie der frühen Kindheit“ (Leipzig 1914). Mit leichten Veränderungen einer von ihm und seiner Frau schon früher gegebenen Veröffentlichung hat sie die folgende Fassung:

„Den psychologischen Aufzeichnungen sind die wichtigsten Angaben über Konstitution, Vererbung und Umwelt des Kindes beizufügen, insbesondere über:

Rasse, Stand und Alter der Eltern, Geschwister, allgemeineres Milieu, d. h. Dienstboten (Dialekt!), Verwandte und Freunde, die auf das Kind Einfluß ausüben, Kindergarten.

Heimat (Großstadt, Kleinstadt, Land, Fabriken, Wald, See, Hochgebirge usw.).

Ist das Kind oft sich selbst überlassen, oder beschäftigt man sich viel mit ihm? Wer? (Eltern, Verwandte oder Personal?)

Wechsel der Eindrücke (Reisen usw.).

Fanden durch Krankheit, Reise oder sonstige Umstände Unterbrechungen der kontinuierlichen Beobachtung statt, so muß dies ausdrücklich vermerkt und bei der Deutung der auf die Unterbrechung folgenden Beobachtungen in Betracht gezogen werden.

Die Niederschrift der Beobachtungen geschieht am besten rein chronologisch, zunächst ohne Gruppierung nach sachlichen Gesichtspunkten, um alle Möglichkeiten der späteren Bearbeitung offen zu lassen. Zu gleicher Zeit trage man über die Beobachtung ein Stichwort nebst Seitenzahl in ein



alphabetisches Register ein, welches später das Vergleichen, Nachschlagen und Gruppieren wesentlich erleichtert.

Für jedes Kind lege man ein besonderes Buch an.

An den Rand der Seite notiere man jedesmal Datum und Stichwort, ferner von Monat zu Monat fortschreitende Altersangabe, am besten in der Form: 0; 7 = im Alter von 7 abgelaufenen Monaten, 2; 1 = im Alter von 2 Jahr 1 Monat usw.

Unbedingt erforderlich ist es, die Unwissentlichkeit des Kindes zu erhalten, einerseits um den Charakter des Kindes nicht zu schädigen, anderseits um den kindlichen Äußerungen die Echtheit der Naivität zu sichern.

Man zeichne jede Beobachtung möglichst bald, nachdem sie erfolgt ist, auf. Verbieten die Umstände eine sofortige Eintragung, so mache man sich wenigstens eine kurze Zettelnotiz. Unsichere Beobachtungen, Berichte von anderen über Äußerungen des Kindes, ferner Niederschriften, die erst längere Zeit nach der Beobachtung gemacht werden konnten, kennzeichne man als solche.

Man trenne stets deutlich den festgestellten objektiven Tatbestand (z. B. die Anwendung eines Wortes bei verschiedenen Gelegenheiten) von der hinzugebrachten Deutung (z. B. daß das Kind schon einen Allgemeinbegriff habe). Man schildere ferner möglichst genau die Begleitumstände, unter denen der beim Kinde beobachtete Tatbestand eintrat, da nur so ein Einblick in die kausalen Bedingungen der Erscheinung möglich wird.

Zur Fixation längerer Sprachäußerungen des Kindes, insbesondere bei schon höher entwickeltem Sprechen, ist die Anwendung der Stenographie zu empfehlen. Bei größeren Kindern (4—6 jährigen) ist hier freilich die Unwissentlichkeit des Verfahrens schwer durchzuführen. Der eine Beobachter muß etwa anscheinend einen Brief schreiben (in Wirklichkeit mitstenographieren), während der andere das Kind beschäftigt (mit ihm spielt, Bilderbücher besieht, es unterhält). Man schreibe bei solchen Unterhaltungen nicht nur die Äußerungen des Kindes, sondern auch die Fragen, Antworten, Aufforderungen des anderen, ferner die zur Unterhaltung gehörigen Handlungen des Kindes und der Erwachsenen mit."

Das Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie in Leipzig zählte im Jahre 1914 ein Ehrenmitglied (Wilhelm Wundt), 168 aktive und 87 passive Mitglieder. Der Vorstand, in dem der 1. Vorsitzende des Leipziger Lehrervereins Sitz und Stimme hat, wird gebildet vom wissenschaftlichen Leiter (Privatdozent Dr. M. Brahn), dem ersten und zweiten Vorsitzenden, dem ersten Kassenwart und ersten Schriftführer.

Trotzdem der Krieg eine große Anzahl Institutsmitglieder von ihrer Arbeit abrief (u. a. den Assistenten Dr. Handrick), trotzdem auch eine Anzahl hervorragender Mitglieder den Heldentod erlitten, wurde doch in einer Mitgliederversammlung nach Kriegsausbruch beschlossen, die Institutsarbeiten nach Möglichkeit fortzuführen.

Das Institut beteiligte sich in ausgiebiger Weise auf der Internationalen Ausstellung für Buchgewerbe und Graphik in der Sonderausstellung „Kind und Schule".



Diskussionsabende wurden 13 abgehalten: 1. Dr. M. Brahn und Stadtschulrat Sickinger in Mannheim, Moderne Intelligenzprüfungen und das Mannheimer System. 2. Oberarzt Privatdozent Dr. A. Gregor, Intelligenzuntersuchungen an Schulkindern mittels der Definitionsmethode (mit Demonstrationen). 3. Oberarzt Privatdozent Dr. A. Gregor, Endgültige Feststellung der Instruktion und des Versuchsplanes für die Untersuchung nach der Definitionsmethode. 4. Privatdozent Dr. Rupp, Assistent am Psychologischen Institut der Universität Berlin, Prüfung und Erziehung des Raumsinns (mit Demonstrationen). 5. Joh. Schlag, Schriftmessungen (mit Demonstrationen). 6. Dr. Ed. Claparède, Professor der Psychologie an der Universität Genf, Rousseau und funktionelle Erziehung. 7. Assistent Dr. J. Handrick, Die experimentelle Psychologie und Pädagogik auf der Sonderausstellung „Schule und Buchgewerbe“ und die Beteiligung des Instituts an dieser Ausstellung. 8. Oberarzt Privatdozent Dr. med. A. Gregor, Über die Ergebnisse meiner Intelligenzuntersuchungen an Schulkindern mittels der Definitionsmethode. 9. R. Händler (früher Meißen, jetzt Leipzig), Physiologie und Methodik des Schreibvorganges. 10. Paul Bader, Psychologische Grundlagen zur Erforschung der Berufseignung. 11. Dr. Damm, Assistent am Institut für experimentelle Pädagogik an der Universität Leipzig, Korrelative Beziehungen zwischen elementaren Vergleichsleistungen. 12. Rudolf Lindner, T., Ein Häufigkeitswörterbuch der kleineren Schulkinder. 13. Köppe, Vorführung der neuesten Apparate von der Firma E. Zimmermann.

Als Veröffentlichungen des Institutes erschien das 1. Heft des V. Bandes, enthaltend: E. Siebenhaar, Über die Nachwirkung einer den natürlichen Anlagen entgegengesetzten Übung. J. Handrick, Ergograph und Dynamometer. W. Kobelt, Untersuchung über Farbenunterschiedsempfindung bei Schulkindern. Das 2. Heft: O. Meyrich, Über Blutuntersuchungen an Jugendlichen. G. Schierack, Über die geistige Arbeit von Kindern, besonders auch von blutarmen Kindern. — Außerdem wurde zu der im Jahre 1912 veröffentlichten Broschüre über das Institut, die die Satzungen, Kassenübersichten, ein Verzeichnis der Apparate, Mitglieder, Kurse, Diskussionsabende und der Bibliothek enthält, der zweite Nachtrag herausgegeben.

Die Ausgaben beliefen sich in diesem Jahre auf 10320,62 Mark, die Einnahmen auf 10467 Mark. Das Institut wurde unterstützt durch den Leipziger Lehrerverein mit 1500 Mark ordentlichem Beitrag und 700 Mark außerordentlichem Beitrag für die Beteiligung auf der Bugra, durch den Sächsischen Lehrerverein mit 1500 Mark, durch das Sächsische Kultusministerium und den Deutschen Lehrerverein mit je 1000 Mark, durch den Brandversicherungsverein sächsischer Lehrer mit 500 Mark, durch den Fürsorgeverband Leipzig mit 50 Mark und durch die Zahlungen der 87 Förderer (passive Mitglieder des Instituts), deren Namen auf der Ehrentafel im großen Hörsaale eingetragen sind.

Eine Station zur Erforschung der Psychologie der Menschenaffen besteht seit einiger Zeit auf Teneriffa. In der Berliner Anthropologischen Gesellschaft berichtete Prof. Rothmann nach den „Naturwissenschaften“ dar-



über folgendes: Nach vorbereitenden Schritten mit Hilfe der Selenka- und Plautstiftung wurde das Unternehmen Ende 1912 unter dem Vorsitz von Geh. Rat Waldeyer von der Königl. Akademie der Wissenschaften mit Hilfe der Samsonstiftung auf Teneriffa in Orotava begründet. Die ersten Schimpansen lieferte das Kaiserliche Gouvernement in Kamerun. Die neuesten Forschungen auf dem Gebiet der Hirnlokalisation, der Paläontologie und der biologischen Blutreaktion haben die besonders enge Verwandtschaft der Anthropoiden mit den Menschen dargelegt. Daher sind diese Forschungen auch für die menschliche Psychologie von größter Bedeutung. Es wurde im ersten Jahr der Station, die mit einem weiten Platz mit Schlafräumen und Laboratorium in der Nähe von Puerto Orotava angelegt wurde, von Herrn Teuber im wesentlichen das Verhalten der Tiere ohne jede Dressur beobachtet. Jede Beziehung zu den sogenannten „klugen Hunden und Pferden" wird abgelehnt. Die sechs Schimpansen im Alter von 5—6 Jahren bildeten sofort eine Herde mit Führer und Wachen. Besonders auffällig ist ihr häufiger vollkommen menschenähnlicher aufrechter Gang. Es wurden die Freundschafts- und Sexualbeziehungen studiert. Die Spiele der Schimpansen, vor allem aber ihre charakteristischen Tänze konnten genau beschrieben werden. Bemerkenswert war auch der Nesterbau der Schimpansen. Hinsichtlich ihrer sehr reichen Lautgebung ließ sich nichts feststellen, was berechtigte, auf eine Art Sprache zu schließen. Sehr mannigfaltig erwiesen sich dagegen das Mienenspiel und die Ausdrucksbewegungen der Arme, durch die anscheinend eine weitgehende Verständigung erfolgt. Ferner war in engen Grenzen ein Wortverständnis festzustellen. Auch eine Reihe sehr bemerkenswerter Intelligenzleistungen und Nachahmungsversuche wurde beobachtet. Den Zielen der Station entsprechend wurden zunächst Intelligenzprüfungen und genaue Untersuchungen der einzelnen Sinne von dem jetzigen Leiter, Privatdozent Dr. Koehler, angestellt. Die niederländische Regierung hat sich bereit erklärt, Orang-Utans zu senden, und auch Gorillas sollen später beschafft werden, um eine vergleichende Psychologie der Anthropoiden mit ihren Ausblicken auf die menschlichen Verhältnisse zu ermöglichen. Erst für spätere Zeiten sind dann hirnphysiologische Untersuchungen in Aussicht genommen.

Nachrichten. 1. Eine Stein-Fichte-Schule ist unter der Leitung Joh. Langermanns, des unermüdlichen Werbers für eine Nationalerziehung im Sinne der beiden Großen, nach denen die neue Schule benannt ist, in Darmstadt begründet worden. Die Schule will — nach einem Bericht von Rektor Heydemeyer — eine Erziehungsgemeinschaft sein, ein Erziehungsstaat, wie ihn Stein in seinem politisch-pädagogischen Testament und Fichte in seinen Reden an die deutsche Nation, beide im Geiste und Sinne Pestalozzis, für die Hinaufbildung des deutschen Volkes gefordert haben. Träger der Schule ist ein eingetragener Verein, der stimmberechtigte (Jahresbeitrag 10 M.), beratende (Jahresbeitrag 2 M.) und lebenslängliche (einmaliger Beitrag von 100 M.) Mitglieder aus ganz Deutschland aufnimmt. Wer einen einmaligen Beitrag von 1000 M. leistet, wird Stifter des Vereins.

2. Zum Vorsitzenden der Comenius-Gesellschaft wurde in der letzten



Vorstandssitzung der Berliner Universitätslehrer für Pädagogik, Professor Ferdinand Jakob Schmidt gewählt.

3. Der Vorstand des Vereins zur Förderung des naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterrichts setzt unter Zustimmung des Ausschusses einen Preis von 500 M. für die Bearbeitung des folgenden Themas aus: „Welche Forderungen sind nach dem Kriege an die Erziehung der deutschen Jugend zu stellen, und was kann der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht zur Verwirklichung dieser Forderungen beitragen?" Es wird erwartet, daß nicht nur allgemeine Erörterungen, sondern auch eingehend praktische Vorschläge, möglichst auf Grund eigener Erfahrungen, dargeboten werden. Bei der Bearbeitung kann je nach dem Unterrichtsgebiet des Verfassers mehr Gewicht auf die mathematische oder die naturwissenschaftliche Seite gelegt werden. Der Umfang ist auf etwa 4—6 Druckbogen zu bemessen. Die Bewerbungsarbeiten müssen in gut lesbarer Schrift, möglichst in Maschinenschrift, geschrieben sein und sind bis zum 31. Dezember 1915 an den Vorsitzenden des Vereins (z. Zt. Prof. Dr. Poske, Berlin-Lichterfelde W., Friedbergstr. 5) einzusenden und mit einem Kennwort zu versehen.

Literaturbericht.

Prof. Dr. Jakob Sully, Handbuch der Psychologie für Lehrer. Eine Gesamtdarstellung der pädagogischen Psychologie für Lehrer und Studierende. Mit Erlaubnis des Verfassers fürs Deutsche bearbeitet von Dr. Joh. Stimpfl. 2. umgearbeitete Aufl. Leipzig 1915. Verlag von Ernst Wunderlich. 477 S. geb. 6.40 M.

In früheren Jahren, als die deutsche kinderpsychologische Literatur noch nicht eine so reife Ausbildung zeigte wie in unseren Tagen, war von Dr. J. Sully das Buch „Untersuchungen über die Kindheit", das nun länger schon in dritter Auflage (Leipzig, Wunderlich) vorliegt, bei deutschen Lehrern und Eltern geschätzt. Es hat offenbar auch desselben Verfassers „Psychologie für Lehrer" die Wege in Deutschland gebahnt, wiewohl es hier an guten Darstellungen der gleichen Art und Absicht durchaus nicht fehlte. Förderlich ist dabei jedenfalls gewesen, daß der geschickte Übersetzer kräftig in das Werk hinein gegriffen und dem ausländischen Buch die Ergebnisse deutscher Forschungsarbeit — besonders finden sich Ebbinghaus, Meumann, Stern, Kerschensteiner u. a. berücksichtigt — einverleibt hat. Ein Vergleich der ersten und zweiten Auflage erweist als Verdienst des Übersetzers eine recht gründliche Umgruppierung auf der ganzen Linie, so daß in der Tat ein Buch vorliegt, das der Lehrerschaft für ihre Weiterbildung nützlich werden kann. Es kommt ihren besonderen Bedürfnissen damit entgegen, daß es durchweg Kinderpsychologisches betont, daß es ein längeres und gutes Schlußkapitel der Individualität widmet und daß es an geeigneten Orten auch pädagogische Gedankengänge als Folgerungen aus den dargestellten psychologischen Tatbeständen aufnimmt, nie aber so, daß sich beide Denkweisen — die psychologische und pädagogische — unreinlich vermischen, sondern daß der Übergang zur erziehlichen und unterrichtlichen Anwendung immer in deutlicher Ankündigung und Abgrenzung am Schluß einer psychologischen Erörterung stattfindet. Wie der Haupttitel des Buches richtig angibt, ist so eine „Psychologie für Lehrer", nicht aber, was der Untertitel verspricht, eine „pädagogische Psychologie" gegeben.

Leipzig. Rich. Tränkmann.



Prof. Dr. H. Tögel, Die wissenschaftliche Phantasie und der Unterricht. Leipzig 1914. Verlag von Karl Franz Köhler. 112 S. geb. 360 M.

Wenn bei Wundt der Begriff der wissenschaftlichen Phantasie verloren auftritt, so ist mit ihm keineswegs, was die Bezeichnung nahelegen könnte, eine Artunterscheidung gegeben; es soll vielmehr nur die bekannte Erscheinung mit kurzem Ausdruck belegt sein, daß anschaulich-verbindende Tätigkeit in Form von Einfällen, Eingebungen, Erleuchtungen auch in die Gedankengänge des sinnenden Forschers und Erfinders eingehen, daß die Phantasie in solcher Weise durch Vornwegnahmen zum „Pionier der Erkenntnis" werden kann und daß sich damit die Grenzen zwischen künstlerischem Schaffen und wissenschaftlichem Denken verwischen. Anders Tögel. Angenähert an Volkelt konstruiert nach ihm die wissenschaftliche Phantasie „mit Hilfe der Wissenschaft nach, was in Wirklichkeit der Zeit nach für immer verschwunden ist oder dem Orte nach unerreichbar fernliegt," gegenüberstehend der künstlerischen Phantasie, die „das menschliche Innenleben mit den Formen der Außenwelt" darstellt. (S. 26). Sollte diese Scheidung im Ernste meinen, daß unter dem Namen Phantasie zwei wesensverschiedene Funktionen begriffen seien, so beruhte sie auf einer offenbar falschen theoretischen Auffassung. Sie ist aber zweifellos für den praktischen Gebrauch von Wert, wenn sie nichts anderes will, als nur zwei wichtige „Sachgebiete" oder „Betätigungsfelder" phantasiemäßiger Gestaltung auseinanderzuhalten. Hierzu liegt besonders in der Didaktik eine Nötigung vor. Und es ist nun ein nicht geringes Verdienst Tögels, daß er nach der einführenden psychologischen Grundlegung die Bedeutung der wissenschaftlichen Phantasie für die lebensvolle unterrichtliche Gestaltung des von der Wissenschaft gebotenen Rohstoffes herausarbeitet. Er tut dies in den Abschnitten, in denen er der Reihe nach das Kind, den Lehrer, die Methode und schließlich die verschiedenen Fächer vom Standorte der wissenschaftlichen Phantasie aus betrachtet. Überaus reich mit erlesenen Beispielen durchsetzt und in schöner Form geschrieben, wird so die anziehende Schrift zu einem sehr wertvollen Beitrage zur neueren Unterrichtslehre, besonders auch dadurch, daß sie viele Beziehungen zum Gedanken der Arbeitsschule und der Kunsterziehung unterhält.

Leipzig. Rich. Tränkmann.

Prof. Dr. Karl Lamprecht, An Lehrer und Eltern. Neue Schule, neue Erziehung. Ein Vortrag zur Leipziger Pestalozzifeier des Jahres 1915. Leipzig 1915. Verlag von K. F. Koehler. 16. S. 0.30 M.

Das Heftchen, am Todestage seines Verfassers erschienen, gibt in großen Zügen einen geschichtlichen Rückblick und entwickelt dann einige Gedanken über die neuen Bildungsaufgaben, die in der Zeit nach dem Kriege vom deutschen Volke zu verwirklichen seien. Manche glückliche Prägungen geben dem Vortrage der sein Bestes in den Ausführungen über die Hochschulbildung hat, auch dort noch einen Reiz, wo die schicksalsvollen Fragen der Volksschulerziehung leider nur gestreift werden.

Stollberg. i. Sa. Paul Ficker.

Prof. Dr. Karl Just, Charakterbildung und Schulleben oder die Lehre von der Zucht. Vorträge, gehalten bei den Ferienkursen in Jena. 2. Durchgesehene Auflage. Osterwieck-Harz und Leipzig 1914. Verlag von A. W. Zickfeld. 85 S. ungeb. 1.60 M.

Daß diese kleine Schrift, die von den neuen, nicht bloß ethisch, sondern auch psychologisch orientierten Gedanken und Tatsachen der Charakterbildung nicht im leisesten berührt ist, nochmals aufgelegt werden konnte, muß verwundern. Übersieht man ein paar verstreute Hinweise auf Ellen Key, Otto Ernst, Wilhelm Münch und einige andere, so könnte sie als vor einem halben Jahrhundert geschrieben erscheinen. Und ist doch soviel neues pädagogisches Leben in den deutschen Landen! Auf eine „Grundlegung", die im wesentlichen Herbarts Anschauungen über das Erziehungsziel und das Wesen des sittlichen Charakters recht schul-



mäßig darstellt, läßt die Schrift „Ausführungen" folgen, die in viel zu allgemeiner Art sich mit den Stufen der Charakterbildung, mit dem Schulleben und mit besonderen Veranstaltungen zur Charakterbildung befassen. Nur eins: wie dürftig ist in der Zeit der Arbeitsschule die Forderung der Selbsttätigkeit behandelt. Die reiche Literatur der Herbartianer mit ihren vielen guten Schriften konnte die Drucklegung der Just'schen Vorträge entbehren; indessen: die erste Auflage wurde verkauft!

Leipzig. Otto Scheibner.

Friedrich Lorentz und Ferdinand Kemsies, Hygienische Unterweisung und Jugendfürsorge an den Schulen. Osterwieck-Harz 1913. 130 S. 2 M.

Die Schrift umfaßt eine reichhaltige Sammlung von Abhandlungen, die im Auftrage der Vereinigung für Schulgesundheitspflege seitens des Berliner Lehrervereins zu dem oben bezeichneten Thema veröffentlicht werden, nämlich 1. über den gegenwärtigen Stand der Schulhygiene (Friedr. Lorentz); 2. hygienische Jugendunterweisung (Gerhard Stroede); 3. Hygiene und Gymnastik im Film und Diapositiv (Ferd. Kemsies); 4. die Zähne und ihre Pflege (ein Unterrichtsbeispiel, derselbe); 5. die sexuell-hygienische Belehrung in der Schule (derselbe); 6. die Gewerbehygiene als Unterrichtsgegenstand in Fach- und Fortbildungsschulen (Friedr. Lorentz); 7. Körperhaltung in der Schulbank (Ferd. Kemsies); 8. die Photometrie im Dienst der Hygiene (Max Kolb); 9. die Schülerermüdung, ihre Ursache und Messung (Gerh. Stroede); 10. die hygienische Überwachung der Hausarbeiten (Ferd. Kemsies); 11. Psychohygiene der Schulstrafen (derselbe); 12. die Bekämpfung der Tuberkulose unter der Schuljugend (Johannes Nietner); 13. Tuberkulose und Schule, Literaturnachweis (Gerh. Stroede); 14. Sozialhygienische Maßnahmen für kranke und schwächliche Schulkinder (Fr. Lorentz); 15. die körperliche Erziehung der Jugend in ihrer Bedeutung für die Gesundheitspflege (derselbe).

Die gründlichen, von umfassender Sachkenntnis zeugenden Ausführungen verdienen gewiß, unter den Lehrern der höheren und niederen Schulen weite Verbreitung zu finden. Gegenüber einer systematischen hygienischen Belehrung, wie sie hier, wenn auch nicht als besonderes Lehrfach, so doch im Anschluß an den naturwissenschaftlichen Unterricht der verschiedenen Stufen befürwortet wird, ist immerhin das Bedenken nicht ganz abzuweisen, daß die Schüler, wenn sie so viel von Bazillen und anderen sie umgebenden schädigenden Einflüssen erfahren, namentlich die schwächlich und kränklich Veranlagten, Gefahr laufen, hypochondrisch zu werden.

Vom Standpunkt der pädagogischen Psychologie interessiert uns indessen das spezielle Problem, ob durch die sexualhygienische Aufklärung, wie sie Kemsies beabsichtigt, der Reiz des Geheimnisvollen, der den geschlechtlichen Verkehr umgibt, abgeschwächt werden kann. Der Verf. hebt seinerseits ausdrücklich hervor, daß die Begattungsvorgänge selbst nicht besprochen werden dürfen. Und das mit Recht. Denn es fehlt der jugendlichen Natur noch ganz der wissenschaftliche Ernst, um einen Gegenstand, der infolge seiner Neuheit einen pikanten Reiz für sie gewinnen würde, objektiv mit ihnen behandeln zu können. Dazu kommt, daß bei wissenschaftlicher Erörterung des Gegenstandes, wie dies oft für die jungen Mediziner bei der anatomisch-physiologischen Vorführung der Fall ist, der außereheliche geschlechtliche Verkehr sich den Schülern als ein rein natürlicher Vorgang darstellen würde, dem nichts von dem Unsittlichen anhaftet, das er doch für jene haben soll. Wenn nun die ganze übrige sexuell-hygienische Belehrung auf die Begattungsvorgänge hindeutet, diese selbst dagegen übergangen werden, so ist zu befürchten, daß der Reiz des Geheimnisvollen für den Schüler nicht bloß nicht verringert, sondern erst recht gesteigert, die vorwitzige Begierde, seine Phantasie mit dem Gegenstande zu beschäftigen, noch mehr angeregt wird. Ich kann mir nach alledem von der sexual-pädagogischen Aufklärung keinen ethischen Erfolg versprechen.

Um so mehr müssen die anderen Möglichkeiten ausgenutzt werden, um in dieser Richtung auf die Zöglinge einzuwirken. Der Verf. stellt denn auch mit Recht die Forderung, daß der Lehrer eine gründliche Ausbildung in der Sexualhygiene zu erhalten

habe, da die darauf gerichtete Fürsorge eine wichtige Seite seiner pädagogischen Aufgabe bildet. Eine Einwirkung der gedachten Art sollte aber m. E. nicht in der Klasse, sondern in persönlicher Rücksprache unter vier Augen geübt werden, und dies auch nur, sofern der Zögling durch Verkehr mit bedenklichen Elementen gefährdet erscheint oder schon selbst sich heimlichen Lastern hinzugeben angefangen hat. Und der Lehrer wird um so mehr hierzu befähigt sein, je mehr er das persönliche Verhältnis zu ihm zu pflegen verstanden hat. Bei einer solchen Rücksprache seitens des Lehrers wird sich bei der ernsten, eindringlichen Darlegung der Folgen, welche geschlechtliche Verirrungen nach sich zu ziehen drohen, zugleich die sittliche Mißbilligung derselben suggestiv auf den Zögling übertragen, und dies gefühlsmäßige Motiv erweist sich erfahrungsgemäß als das wirksamste, um den Willen desselben zu beeinflussen. Daß noch andere, nämlich ethische und religiöse Motive in Bewegung gesetzt werden sollen, legt der Verf. ausführlicher dar. Dazu gehört wesentlich auch das Bewußtsein der Verantwortlichkeit, die den fehlenden jungen Menschen anderen Schülern und seinen Eltern gegenüber trifft.

Im übrigen hätten noch praktische Winke, die sich auf die Verhütung der dem Pubertätsalter drohenden Gefahren beziehen, Erwähnung finden können, weil es noch immer viele Eltern an einer dahin gehenden Fürsorge für ihre heranwachsenden Kinder ermangeln lassen, wie das Vermeiden des Alkohols und reizender Fleischkost beim Abendessen, Halten der Hände über der Bettdecke, solange es die Jahreszeit gestattet, Vermeiden der Rückenlage im Bett, Tragen leichter, leinener Beinkleider beim Turnen, Spielen und bei Wanderungen zur Sommerszeit, die Überwachung des Verkehrs sowie der Lektüre und vor allem das Fernhalten von Liebeleien, die, wenn sie auch harmloser Natur sein mögen, doch der Phantasie im Jünglingsalter eine bedenkliche Nahrung (Anlaß zu erotischen Träumen) zu bieten geeignet sind.

Heidelberg. A. Huther.

Staatsbürgerliche Belehrungen in der Kriegszeit. Herausgegeben für Fach- und Fortbildungsschulen vom köngl. Preußischen Landesgewerbeamt. Berlin 1915, C. Heymanns Verlag. VIII und 282 Seiten. 2 Mk.

Zu den Kulturgebieten, die uns durch ihre Anpassungsfähigkeit an den Ausnahmezustand des Krieges überrascht haben, gehört neben Industrie und Ernährungsweise in erster Linie unser Bildungswesen, namentlich die Organisation unserer öffentlichen Schulen und die Methodik ihres Unterrichts. Nicht nur muß mit erheblich verminderter Zahl von Lehrkräften, starker Beschränkung der Räume und Zeiten der Schulunterricht fortgesetzt werden; durch den Fortfall der Vätererziehung, die stärkere Arbeitsbelastung der Mütter, die staatlich begünstigte Vermehrung der Jugendwehren sind die pädagogischen Aufgaben für die verminderten Kräfte noch multipliziert worden. Und doch hat unsre Schularbeit nach einer kurzen Zeit der Schwankung, des Übergangs in die neue Lage, vollständig und zeitgemäß erweitert durchgeführt werden können, dank unserer Schulverwaltungen, der Arbeitskraft der Lehrer und Lehrerinnen und unserer Fähigkeit, uns in Zeiten der Not aufs Wesentliche zu beschränken. Dieselben Eigenschaften, die den Erfolg unserer Waffen bedingen, die durch unsere Erziehung als Nationalvorzüge gepflegt werden, kamen auch dieser Anpassungsarbeit zugute: die möglichste Durchbildung des Einzelnen, die planmäßige Organisation und das aufs Höchste entwickelte Verantwortlichkeitsgefühl und Pflichtbewußtsein, das jeden Deutschen befähigt, sein Arbeitsmaß ohne weiteres nach den Anforderungen der allgemeinen Lage zu strecken. Die Schulstatistik wird einmal lehrreiche Aufschlüsse über die Wirkung des Krieges auf unseren Schulbetrieb und über dessen (von manchen nicht für möglich gehaltene) Elastizität geben, zugleich die Arbeitswilligkeit der Lehrerschaft und die Fähigkeit unserer Schulverwaltungen in neues Licht rücken.

Auch innerlich mußten sich Unterrichtsbetrieb und Schulerziehung der durch den Krieg geschaffenen Lage anpassen. Vor allem galt es und gilt es, der Jugend zum rechten Erleben der großen Zeit zu verhelfen, zum



Verständnis der Kriegsereignisse, zu fühlender Anteilnahme an ihnen, zu wertender Stellungnahme zum Krieg, zu „Freund" und „Feind", zur Bewahrung der gewaltigen Wirkungen auf das nationale Gemeinschaftsgefühl, die staatliche Solidarität aller Klassen und Parteien, auf das individuelle sittliche Bewußtsein.

Das preußische Landesgewerbeamt darf das große Verdienst in Anspruch nehmen, die für den Lehrer dazu erforderlichen Sachkenntnisse und Leitlinien planmäßig und vollständig durch sehr berufene Fachmänner zur Darstellung gebracht zu haben. In dem erstaunlich billigen, gut gedruckten Buche: „Staatsbürgerliche Belehrungen in der Kriegszeit" hat Paul Rohrbach den Krieg selbst (Vorgeschichte, Ausbruch, inneren Geist) behandelt, Major Karwiese die Geschichte, Organisation und Verwendung unseres Landheeres, Graf Reventlow die Marine, H. Schumacher die Volksernährung im Krieg, Th. Schuchert die Zusammenhänge zwischen Krieg einerseits, Handel und Gewerbe andererseits, Raimund Köhler die Wirkung des Kriegs auf das Verkehrswesen und umgekehrt die Bedeutung der Verkehrsmittel für den Krieg, G. Bernhard die Zusammenhänge zwischen Krieg und Geld- und Kreditwesen, E. Heilfron alle durch den Titel: Krieg und Recht umspannten Fragen, Clauß die Aufgaben und Einrichtungen der Kriegshilfe. Und zu diesen Kapiteln, welche der stofflichen Vorbereitung der Lehrer dienen, fügt Fortbildungsschulinspektor Haumann auf der Basis einer Untersuchung über den Krieg und die Jugendlichen Grundlinien über die unterrichtliche Verwertung dieser Stoffe hinzu.

Die sachliche Zuverlässigkeit der einzelnen Abschnitte steht über allem Zweifel; es steht fest, daß sie deshalb nicht nur für den Gebrauch an Fach- und Fortbildungsschulen sich eignen, sondern allen gute Dienste tun, die an der Bildung der höheren Jugendstufen mitarbeiten; sie bieten auch Erwachsenen eine sichere Orientierung, die sie dem staatsbürgerlichen Stegreifunterricht durch die Presse vorziehen sollten, weil sie wissenschaftlich fundiert ist und gerade das bringt, was dem Parteistandpunkt, den die Presse weder verleugnen kann noch soll, zur Korrektur gereicht.

Nur in einem Punkt: der Auswahl der Probleme macht sich die Rücksicht auf die Schicht der Jugendlichen geltend, für deren Unterweisung es in erster Linie dienen soll. M. E. wäre aber diese Beschränkung nicht notwendig gewesen. Ein Kapitel, in dem zusammenfassend — gelegentlich geschieht es ja in fast allen Aufsätzen — der geschichtliche Entwicklungsgang unserer Feinde England, Frankreich, Rußland, Japan, Italien, der heutige Stand ihrer Wirtschaft, Wehrkraft und Kultur dargestellt würde, hätte nicht geschadet, wäre nicht überflüssig gewesen. Die genaue Kenntnis unserer Gegner ist nicht so allgemein, daß man sich darauf verlassen könnte, daß nicht schiefe Urteile verbreitet, einem übertriebenen Optimismus oder Pessimismus Vorschub geleistet würde. Auch für die Perspektive der Kulturentwicklung und für die ethische Vertiefung des Kriegserlebnisses wäre m. E. eine sachliche Würdigung der Gegner erforderlich. Es ist mir gewiß verständlich, daß die deutschen Verhältnisse den Hauptinhalt des Buches bilden mußten; aber gerade auch um ihnen die richtige Plastik zu geben, hätte eine Darstellung des Abweichenden bei unseren Feinden sich rechtfertigen lassen. Außerdem ist eine staatsbürgerliche Belehrung auch in Friedenszeiten nur dann vollständig, wenn auch das staatliche Leben wenigstens der wichtigsten Weltgroßmächte, mit denen wir auf der Erde zusammenarbeiten müssen, soweit berücksichtigt wird, als es für das Verständis der Weltbedeutung und Stellung Deutschlands erforderlich ist. Ich wünsche dem Buch die größte Verbreitung und eine baldige Neuauflage, in der Hoffnung, daß dabei vielleicht auch das Kapitel über die staatlichen, wirtschaftlichen, militärischen und kulturellen Sonderarten unserer Feinde nachgetragen wird.

München. Aloys Fischer.



Verzeichnis neuer Schriften.

(I. u. II. Vierteljahr 1915)

Eleutheropulos, Prof. Dr.: Grundlegung einer wissenschaftlichen Philosophie. II. Die geistige Natur. B. Völkerpsychische Erscheinungen. 1. Bd.: Wirtschaft u. Philosophie. 1. Abtlg.: Die Griechen. A. u. d. T.: Die Philosophie u. die sozialen Zustände (materielle u. ideelle Entwicklg.) des Griechenstums. 3. vollständig neu umgearb. Aufl. (X, 350 S.) gr 8°. Zürich, Art. Institut Orell Füßli '15. 7.20 M., geb. 8.—M.

Rausch, Dr. Alfr.: Elemente der Philosophie. Lehrbuch f. höhere Schulen zur Einführung in die Philosophie. 3. Aufl. (XII, 347 S.) gr 8°. Halle, Buchh. des Waisenhauses '14. 4.60 M.

Ueberweg's Grundriß der Geschichte der Philosophie. 2. Tl. Die mittlere od. die patrist. u. scholast. Zeit. 10., vollständig neu bearb. u. stark verm., m. e. Philosophen- u. Literatoren-Register versehene Aufl., hrsg. v. Prof. Dr. Matthias Baumgartner. (XVII, 658 u. 266 S.) gr 8°. Berlin. E. S. Mittler & Sohn '15. 15.— M., geb. in Halbfrz. n. 17.50 M.

Bergmann, Priv.-Doz. Ernst: Geschichte der Ästhetik u. Kunstphilosophie. Ein Forschungsbericht. (40 S.) 8°. Leipzig, Veit & Co. '14. 1.20 M.

Henning, Dr. Hans: Ernst Mach als Philosoph, Physiker u. Psycholog. Eine Monographie. (XVIII, 185 S. m. 1 Bildnis.) gr 8°. Leipzig, J. A. Barth '15. 5.— M.; geb. in Leinw. 6.— M.

Thormeyer, Paul: Die großen englischen Philosophen Locke, Berkeley, Hume.

Cohen, Herm.: Einleitung m. kritischem Nachtrag zur 9. Aufl. der Geschichte des Materialismus v. Friedrich Albert Lange, in 3., erweit. Aufl. (125 S.) gr 8°. Leipzig, F. Brandstetter '14. 2.— M.

Abhandlungen, Neue Berner, zur Philosophie u. ihrer Geschichte. Hrsg. v. Rich. Herbertz. 8°. Bern, A. Francke.

4. Heft. Roetschi, Dr. Rob.: Der ästhetische Wert des Komischen u. das Wesen des Humors. Eine psycholog. Skizze. (116 S) '15. 2.40 M.

Bertling, Prof. Dr.: Vier Hauptpunkte zur Erkenntnis der Wirklichkeit. [Aus: „Der Geisteskampf d. Gegenwart".] (38 S.) gr 8°. Gütersloh, C. Bertelsmann '14. —.80 M.

Isenkrahe, Prof. Dr. Casp.: Das Endliche u. das Unendliche. Schärfung beider Begriffe. Erörterung vielfacher Streitfragen u. Beweisführungen, in denen sie Verwendung finden. (VII, 332 S.) gr 8°. Münster, H. Schöningh '15. b 4.— M.; geb. 4.80 M.

Wize, Kasimir Filip: Allgemeine Kategorienlehre. (V, 142 S.) gr 8°. Berlin, R. Trenkel '15. 2.— M.

Liebmann, Otto: Die Klimax der Theorieen. Eine Untersuchung aus dem Bereich der allgemeinen Wissenschaftslehre. Anastatischer Neudr. 1914. (Mit e. Begleitwort v. Prof Bruno Bauch.) (VII. 113 S.) gr 8°. Straßburg, K. J. Trübner 1884. 2.— M.

Rickert, Prof. Heinr.: Zur Lehre v. der Definition. 2., verb. Aufl. (VII, 91 S.) gr 8°. Tübingen, J. C. B. Mohr '15. 2.25 M.; geb. 3.— M.

Hönig, Berthold: Kritik der geistigen Kultur u. Ziele der Menschheit. (63 S.) gr 8° Wien, A. Holzhausen '15. 1.— M.

Verworn, Max: Die biologischen Grundlagen der Kulturpolitik. Jena, G. Fischer. ca. 1.— M.

Wundt, Wilh.: Die Nationen u. ihre Philosophie. Ein Kapitel zum Weltkrieg. (VII, 146 S.) gr 8°. Leipzig, A. Kröner '15. 3.— M.; geb. in Leinw. 4.— M.

Kahl, Wilh.: Pessimismus u. Optismismus im Kriege. Berlin, C. Heymann. ca. —.50 M.

Heyde, Dr. Ludw.: Der Krieg u. der Individualismus. (24. S.) gr 8°. Jena, G. Fischer '15. —.75 M.

Ruland, Prof. Dr. Ludw.: Krieg u. Moral. Vortrag. (23 S.) 8°. Paderborn, F. Schöningh '15. —.50 M.



Wilke, Prof. Dr. Fritz: Ist der Krieg sittlich berechtigt? (135 S.) 8°. Leipzig, Dieterich '15. 1.50 M.

Troeltsch, Landt.-Abg. Ernst: Das Wesen des Deutschen. Rede. (32 S.) 8°. Heidelberg, Carl Winter '15. —.40 M.

Natorp, Paul: Der Tag des Deutschen. 4 Kriegsaufsätze. (114 S.) kl 8°. Hagen, O. Rippel '15. 1.— M.

Vorträge, Philosophische, veröffentlicht v. der Kantgesellschaft. Unter Mitwirkg. v. Ernst Cassirer u. Max Frischeisen-Köhler, hrsg. v. Arth. Liebert. gr 8°. Berlin, Reuther & Reichard.

Nr. 8. Cohen, Herm.: Über das Eigentümliche des deutschen Geistes. (45 S.) '14. —.80 M.

Horneffer, Ernst: Der Krieg u. die deutsche Seele. 3. vaterländ. Rede, Febr. 1915. (46 S.) gr 8°. München, E. Reinhardt ('15). 1.— M.

Schultze, Dr. Ernst: Englische Denkträgheit. Eine völkerpsycholog. Studie. (39 S.) 8°. München, E. Reinhardt ('15). —.50 M.

Herbart's, Joh. Frdr., Lehrbuch zur Psychologie. 7. Aufl. Der 3. Aufl., hrsg. v. G. Hartenstein, 5. Abdr. (VIII, 187 S.) gr 8°. Leipzig, L. Voss '15. 2.60 M.

Wundt, Wilh.: Grundriß der Psychologie. 12. Aufl. (XVI. 414 S. m. 23 Fig.) gr 8° Leipzig, A. Kröner '14. 7.— M; geb. in Leinw. 8.— M.

Wundt, Wilh.: Völkerpsychologie. Eine Untersuchg. der Entwicklungsgesetze v. Sprache, Mythus u. Sitte. VI. Bd. Mythus u. Religion. 2., neu bearb. Aufl. 3. Tl. (XII, 564 S.) gr 8°. Leipzig, A. Kröner '15. 12.— M; geb. in Halbfrz. 15.— M.

Gutberlet, Const.: Experimentelle Psychologie mit besonderer Berücksichtigung der Pädagogik. Paderborn, F. Schöningh. ca. 6.80 M.

Braunshausen, N.: Einführung in die experimentelle Psychologie. Leipzig, B. G. Teubner. 1,25 M.

Ziehen, Thdr.: Die Grundlagen der Psychologie. (VI, 260 S.) '15. 4.40 M; geb. 5.—, Leipzig, B. G. Teubner.

Phalen, Doz. Adf.: Zur Bestimmung des Begriffs des Psychischen. [Aus: „Skrifter utgifna a. k. humanist. vetenskaps-samfundet i Uppsala".] (VI, 617 S.) gr 8°. Uppsala, Akadem. Buchh. — Leipzig, O. Harrassowitz ('14). nn 14.— M.

Martin, Professorin Dr. Lillien J.: Ein experimenteller Beitrag zur Erforschung des Unterbewußtseín. (VI, 164 S. m. Fig.) gr 8°. Leipzig, J. A. Barth '15. 5.— M.

Gans, Dr. M. E.: Zur Psychologie der Begriffsmetaphysik. (75 S.) gr 8°. Wien, W. Braumüller '14. 2.— M.

Schulz, Kreisarzt a. D. Geh. Med.-R. Dr. Bernh.: Das Bewußtseinsproblem vom psychologischen, positivistischen, erkenntnistheoretisch-logischen, metaphysischen u. biologischen Standpunkt. (V, 86 S.) Lex 8°. Wiesbaden, J. F. Bergmann '15. 3.60 M.

Lehmann, Alfr.: Die Hauptgesetze des menschlichen Gefühlslebens. 2., völlig umgearb. Aufl. (VIII. 421 S. m. 19 Abbildgn. u. 9 [1 farb.] Taf.) gr 8°. Leipzig, O. R. Reisland '14. 11.— M; geb. n. 12.50 M.

Arbeiten zur Entwickelungs-Psychologie. Hrsg. v. Prof. Fel. Krueger. I. Bd. gr 8°. Leipzig, W. Engelmann.

1. Heft. Krueger, Fel.: Über Entwicklungs-Psychologie, ihre sachliche u. geschichtliche Notwendigkeit. (X, 232 S.) '15. 9.— M.

Piorkowski, Curt: Beiträge zur psychologischen Methodologie der wirtschaftlichen Berufseignung. Leipzig, J. A. Barth. 3.— M.

Hausenstein, Wilh.: Vom Künstler u. seiner Seele. 4 Vorträge. (98 S.) gr 8°. Heidelberg, R. Weißbach '14. 2.50 M.

Suter, Dr. Jul.: Zur Theorie der Aufmerksamkeit. (116 S.) gr 8°. Zürich, Gebr. Leemann & Co. '14. 2.50 M.

Veröffentlichungen des Instituts f. experimentelle Pädagogik u. Psychologie des Leipziger Lehrervereins. V. Bd., 2 Hefte. Pädagogisch-psychologische Arbeiten. Hrsg. v. Priv.-Doz. Dr. Max Brahn. (III, 249 S. m. Fig.) Lex 8°. Leipzig, A. Hahn '14. b 8.20 (1 : 4.20; 2 : 4 —).

Flugschriften der „sozialpädagogischen Gesellschaft" in Wien. gr 8°. Wien, (J. Grünfeld).

4. Heft. Kammerer, Paul: Die Bedeutung der Vererbung erworbener Eigenschaften f. Erziehung u. Unterricht. Vortrag. (16 S.) '14. —.25 M.

Hoche, Prof. Dr. A.: Krieg u. Seelenleben. (35 S.) gr 8°. Freiburg i/B., Speyer & Kaerner '15. —.90 M.

Wunderle, Prof. Dr. Geo.: Das Seelenleben unter dem Einfluß des Krieges. Eine psycholog. Skizze. [Aus: „Christl. Schule".] gr 8°. Eichstätt, Ph. Brönner '14. —.60 M.

Bottermann, Dr. Walth.: Der Krieg als inneres Erlebnis. Festrede zu Kaisersgeburtstag 1915. (16 S.) 8°. Ratzeburg, G. Schetelig '15. —30 M.

Wasmann, E. S. J.: Das Gesellschaftsleben der Ameisen. Das Zusammenleben v. Ameisen verschiedener Arten u. v. Ameisen u. Termiten. Gesammelte Beiträge zur sozialen Symbiose bei den Ameisen. 2., bedeutend verm. Aufl. I. Bd. (XX, 413 S. m. 16 Fig. u. 7 Taf.) gr 8°. Münster, Aschendorff '15. 12.— M.

Buttel-Reepen, Prof. Dr. H. v.: Leben u, Wesen der Bienen. (XIV, 300 S. m. 60 Abbildungen u. 1 Tab.) gr 8°. Braunschweig. F. Vieweg & Sohn '15. 7.— M.; geb. 8.— M.

Frisch, Carl v.: Der Farbensinn u. Formensinn der Biene. Jena, G. Fischer. ca. 13.— M.

Peper, W.: Jugendpsychologie. Für Klasse III der wissenschaftl. Klassen des Oberlyzeums (1. Seminarjahr). 2. Aufl. (VI, 124 S. m. 6 Abbildungen) '15. geb. 1.80 M.

Hoffmann, Frau Adf.: Zur Psychologie junger Mädchen. (46 S.) kl 8°. Chemnitz, G. Koezle '15. —.50 M.

Zurhellen-Pfleiderer, Else: Der Krieg u. unsere Kinder. Anregungen f. Eltern u. Erzieher. (36 S.) 8°. Gotha, F. A. Perthes '15. —.50 M.

Schopen, Edm.: Beiträge zur Erziehung der männlichen Jugend, 2., bedeutend erweit. u. umgearb. Aufl. der unter dem früheren Titel „Die Psyche des Jünglings" erschienenen „Beiträge zu einer pädagog. Psychologie der männl. Jugend". Serienausg. in 10 Heften. 6. Heft. Die Erziehungsstrafe. (VIII, 86 S. m. 1 Taf.) gr 8° Mainz, Druckerei Lehrlingshaus ('15). 1.25 M.

1—5 sind noch nicht erschienen.

Meumann, Prof. Ernst: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik u. ihre psychologischen Grundlagen. 3. (Schluß-)Bd. 2., umgearb. u. verm. Aufl. (XVI, 919 S. m. 54 Fig. im Text u. auf 1 Taf.) gr 8°. Leipzig, W. Engelmann '14. 12.— M.; geb. in Leinw. n 13.50 M.

Zeitschrift f. angewandte Psychologie u. psychologische Sammelforschung. Hrsg. v. William Stern u. Otto Lipmann. Beihefte. gr 8°. Leipzig, J. A. Barth.

10. Beiheft. Brandell, Dr. Geo.: Das Interesse der Schulkinder an den Unterrichtsfächern. (Verkürzte Übersetzg. des schwed. Buches: Skolbarns intressen. En psykologisk-pedagogisk undersökning. Die deutsche Übersetzg. wurde durchgesehen v. W. Stern.) (IV, 168 S. m. 37 Fig.) '15. 5.60 M.

Monographien, Pädagogische, hrsg. v. Prof. Dr. E. Meumann. gr 8°. Leipzig, O. Nemnich.

15. Bd. Kappert, Rekt. Dr. Herm.: Psychologische Grundlagen des neusprachlichen Unterrichts. (VII, 112 S.) '15, 2.50 M.; geb. 3.80 M.; Subskr.-Pr. b. 2.— M,; geb. 3.20 M.

Beiträge zur Kinderforschung u. Heilerziehung. Beihefte zur „Zeitschrift f. Kinderforschung". Im Verein m. Geh. Med.-R. G. Anton, E. Martinak, Proff. Drs., Mädchenmittelsch.-Rekt. Chr. Ufer, Dr. Karl Wilker. Hrsg. v. Dir. J. Trüper. gr 8°. Langensalza, H. Beyer & Söhne.

Heft 100 u. 121 sind noch nicht erschienen.

122. Heft. Fischer, Priv.-Doz. Dr. Aloys: Die Bedeutung pädagogischer Sammlungen u. die Gesichtspunkte f. e. Sammlung v. Kinderdokumenten. (20 S.) '15. —.30 M.



123. Heft. Gerson, Adf.: Oszillierende Gefühle. (19 S.) '15. —.30

124. Heft. Landsberg, Richt. J. F.: Können wir Kriegswaisen der Armenpflege überlassen? (12 S.) '15. —.25 M.

Blüher, Hans: Die deutsche Wandervogelbewegung als erotisches Phänomen. Ein Beitrag zur Erkenntnis der sexuellen Inversion. (190 S.) gr 8°. Berlin-Tempelhof, B. Weise '14. b. 2.50 M.

Heilmann, Reg.-u. Schulr. Dr. Karl: Handbuch der Pädagogik, nach den neuen Lehrplänen bearb. gr 8°. Berlin, Union, Zweigniederlassung. geb. in Leinw. b. je 4.60 M.

1. Bd. Psychologie u. Logik. Unterrichts- u. Erziehungslehre. Schulkunde. 18., verb. Aufl. (393 S. m. Tab. u. 57 Fig.) '15.

3. Bd. Geschichte der Pädagogik. 11., verb. Aufl. (361 S. m. Abbildungen u. eingedr. Kartenskizzen.) '15.

Jahrbuch des Vereins f. wissenschaftliche Pädagogik. Begründet v. Prof. Dr. T. Ziller. Fortgesetzt v. Prof. Dr. Th. Vogt. 47. Jahrg. 1915. Hrsg. v. Prof. Dr. W. Rein. (III, 276 S.) 8°. Dresden-Blasewitz, Bleyl & Kaemmerer '15. 5.— M.

Jahrbuch, Pädagogisches, 1914. (Der pädagog. Jahrbücher 37. Bd.) Hrsg. v. der Wiener pädagog. Gesellschaft. Geleitet v. Leop. Scheuch. (V, 221 S.) gr 8°. Wien, A. Pichler's. Wwe. 2.50 M.

Klinke, Sem.-Prof. Dr. W.: Pädagogisches Lesebuch. Zum Gebrauch beim pädagog. Unterricht in Lehrer- u. Lehrerinnen-Bildungsanstalten, Frauenschulen u. Kindergärterinnen-Seminaren. (331 S.) 8° Zürich. Schultheß & Co. '15. geb. in Leinw. 4.— M.

Ziegler, Theob.: Kriegs- u. Zukunfts-Pädagogik. Vortrag. Mannheim, M. Hahn & Co. ca. —.50.

Lamprecht, Karl: Neue Schule, neue Erziehung. An Lehrer u. Eltern. Ein Vortrag zur Leipziger Pestalozzifeier des J. 1915. (16 S.) gr 8°. Leipzig, K. F. Koehler '15. —.30 M.

Meyersahm, Prof. Dr. Hans: Ziel u. Bedeutung der staatsbürgerlichen Erziehung. (31 S.) gr 8°. Kiel, R. Cordes '14. —.50 M.

Habbel, Frz. Ludw.: Die Organisation militärischer Jugenderziehungs-Kurse. Ein Ratgeber f. alle, die sich m. Einrichtg. u. Führg. militär. Jugenderziehungskurse zu befassen haben. (23 S.) kl 8°. Regensburg, J. Habbel ('15). —.30 M.

Walter, Schulkommiss. M.: Die militärische Vorbereitung unserer Jugend. Anregungen u. Winke. 4. verb. Aufl. (30 S.) kl 8°. Pforzheim, G. Delffs '14. —.50 M. (Partiepreise.)

Weltkrieg, Der, im Unterricht. Vorschläge u. Anreggn. zur Behandlg. der weltpolit. Vorgänge in der Schule. Mitarbeiter: Fr. W. Förster, G. Hellmers, K. Hönn, F. Lampe, Proff. Drs., Lyz.-Dir. H. Spanuth, Drs. Dir. Prof. Umlauf, H. Wehberg, Prof. Phil. Witkop, R. Wustmann. (IV. 224 S.) 8°. Gotha, F. A. Perthes '15, in Pappbd. 2.80 M.

J. v. Moltke: Die militärische Jugenderziehung. Ein Hilfs- u. Nachschlagebuch. Mit e. Geleitwort v. Abteilgschef Gen.-Maj. Paul Köberle. (320 S. m. Abbildgn.) gr 8°. München, C. A. Seyfried & Co. (14)., geb. in Leinw. 1.50 M. (Partiepreise.)

Handbuch der deutschen Jugendfürsorgeeinrichtungen in Mähren. Hrsg. v. der deutschen Landeskommission f. Kinderschutz u. Jugendfürsorge in Mähren. (65 S. u. 1 Bl.) gr 8°. Brünn (Johannesgasse 10), Deutsche Landeskommission f. Kinderschutz u. Jugendfürsorge in Mähren ('15). nn —.85 M.

Vorbereitung, Die militärische, der Jugend. Amtlicher Leitfaden des königl. Generalkommissariats f. die Prov. Brandenburg einschließlich Berlin. Unter Mitwirkg. v. Prof. Konr. Lehmann. 2., neubearb. u. verm. Aufl. (VII, 138 S. m. 25 Abbildgn.) 8°. Berlin, E. S. Mittler & Sohn '15. b. —.50 M. (Partiepreise.)

Druck von J. B. Hirschfeld (August Pries) in Leipzig.

Die Massen- und Sozialpsychologie im kritischen Überblick.

Von Walther Moede.

Seit den Tagen, wo sich die Psychologie durch die Einführung exakter Arbeitsmethoden zu dem Range einer positiven Wissenschaft erhob, ist sie so gut wie ausschließlich Individualpsychologie geblieben. Das methodische Grundprinzip der größtmöglichen Vereinfachung der Versuchsbedingungen erforderte es, zunächst den einzelnen Menschen in das Laboratorium zu nehmen, ihn vor den Apparat zu setzen und nun die Mechanik des individuellen Seelenlebens unter willkürlich beherrschbaren Versuchsbedingungen zu studieren. Freilich nimmt an den Versuchen so gut wie stets auch der Versuchsleiter teil, so daß neben den physikalischen Wirkungen der Versuchsanordnung auch Einflüsse dieses Versuchsteilnehmers in Frage kommen können. Im allgemeinen aber ist man geneigt, diese Wechselwirkungen zwischen Experimentator und Reagenten zu vernachlässigen, da man annimmt, daß durch die Übung und Gewöhnung sowie durch die Einstellung der Versuchsperson auf die Aufgabe alle diese Nebeneinflüsse wirkungslos sein werden, so daß man sie praktisch vernachlässigen kann. „Auch die Scheu und Befangenheit vor der toten Apparatur, die öfters hervorgehoben wird, schwindet ja im Laufe der Wiederholung des Gleichen, so daß die Maßzahlen, die der Verrechnung zugrunde gelegt werden, kaum eine Trübung durch nichtgewollte Nebenfaktoren erfahren werden", so lautet wohl die Meinung der Mehrzahl der experimentellen Forscher. In der Tat wird sich das Gesetz der untersuchten Funktion nach längerem Experimentieren relativ rein herausstellen, da die geprüften seelischen Vorgänge meistens einfacher Natur sind. So konnte es kommen, daß eine speziell gerichtete Analyse des Andern, der als Versuchsteilnehmer auf den Reagenten Einfluß gewinnen kann, gar nicht zum Gegenstand besonderer systematischer Versuche gemacht wurde. Der Kinderpsychologe sowie der differentielle Seelenforscher dagegen werden schon weit eher geneigt sein, auf diese Imponderabilien des normalen Laboratoriumsversuchs Gewicht zu legen, ohne daß sie sich bemüht hätten, diese Einflüsse, wie sie doch deutlich in der Einwirkung des erwachsenen Versuchsleiters auf das Kind oder des männlichen Experimentators auf weibliche Versuchspersonen gegeben sind, systematisch herauszuarbeiten. Solche erste Beiträge zu einer exakten Psychologie der Gruppe hätten dann den Gedanken nahelegen können, die seelische Wechselwirkung der Menschen überhaupt mit positiven Methoden eingehend zu zergliedern.

Die tatsächliche Entwicklung dagegen ging einen anderen Weg. Die Psychologie der Mehrzahl fand keine experimentellen Bearbeiter, während die Individualpsychologie sich reich entfaltete. Es trat zunächst neben die



generelle Psychologie[1] (1), die wir auch die klassische nennen können, die differentielle oder individuelle Seelenforschung (2). Jene macht es sich zur Aufgabe, ganz in Anlehnung an die exakten Naturwissenschaften, als deren Krone sie sich betrachtet, die allgemeinen Gesetze zu studieren, denen jedes Bewußtsein unterworfen ist. Das Programm der Physiologen wurde zunächst fortgesetzt und die Regel einfachster seelischer Phänomene betrachtet, die zum großen Teil noch in das psychophysische Zwischenreich fielen. Die Bearbeitung komplexerer Prozesse des Bewußtseins dagegen führte ganz von selbst dazu, auch den Besonderheiten der Individualität Rechnung zu tragen. Zwischen das allgemeine Gesetz, dem alle unterstehen, und die Einzigart der Individualität schaltete sich als Zwischenstufe der Typus ein, der eine Anzahl von Einzelwesen umspannt, die in bestimmter Hinsicht Gemeinsamkeiten aufweisen. Gewisse Gesetze des Gedächtnislebens z. B. gelten wahllos für alle Menschen, man denke an das Vergessen als Funktion der Zeit, während die konkrete Ausgestaltung der einzelnen Erinnerungsbestandstücke dagegen starke Abweichungen von Person zu Person aufweisen kann, so daß vielleicht die optische Erinnerungsvorstellung eines räumlichen Gegenstandes, wie sie von einem Goethe konzipiert, aufbewahrt und reproduziert wird, nur diesem Genius allein zu eigen ist. Die Typologie des Gedächtnisses nun schließt immer diejenigen Personen zusammen, deren Gedächtnisprozesse durch eine Gleichartigkeit bestimmter Richtung und Größe charakterisiert sind. Die Optiker, die vorwiegend mit Gesichtsbildern arbeiten, werden so den Akustikern gegenübergestellt, bei denen die Valenz der Gehörsdispositionen eine weit höhere ist.

Gleichzeitig gelangte auch ein neues methodisches Hilfsmittel zu immer weiterer Anerkennung. Neben dem Experiment, das nach naturwissenschaftlichem Vorbilde durchgegliedert war, erstand der Test oder Prüfer als ein ungleich leichtfertigerer Abkömmling, der sich in der Hand des Kundigen gleich gut zu Forschungs- wie Prüfungszwecken eignet, der aber in der Hand einiger Untersucher zu einem durchaus unwissenschaftlichen und auch unzweckmäßigen Arbeitsmittel wurde, das die ganze Richtung diskreditierte und neben die klassische Psychologie mit ihrem zwar eng begrenzten aber wissenschaftlich durchgeführten Arbeitsprogramm gleichsam romantische Forschungsrichtungen treten ließ. Zwischen den Heerlagern mit ihrem Kriegsruf: Hie Experiment, hie Test — fanden bald die schroffsten Befehdungen statt, so daß ein gegenseitiges Verständnis oftmals nicht mehr zu erreichen ist.

Dieser Fülle der individualpsychologischen Literatur gegenüber, sei sie nun experimentell oder statistisch oder lediglich auf Beobachtung gegründet, stehen nur einige wenige geschlossene Versuche zu einer Psychologie der Mehrzahl gegenüber, wozu noch einige kleinere Abhandlungen kollektivpsychischer Richtung aus den verschiedensten Arbeitsgebieten kommen.

Es ist schon bezeichnend für den Stand der Dinge, daß es an einer gemeinsamen Bezeichnung fehlt, um all diese mannigfachen Beiträge zur nicht-individualpsychologischen Forschung zusammenzufassen. Am zweckmäßigsten

[1]) Die bezifferte Literatur steht am Schluß.



wäre der Name Kollektiv- oder Gruppenpsychologie, da er am ehesten imstande ist, diese verschiedenen Strömungen zu benennen. Größere Verbreitung haben die Bezeichnungen: Massen-, Sozial- und Völkerpsychologie gefunden, wenngleich sie keineswegs eindeutig gebraucht werden. Sie verdanken ihren Umlauf in der wissenschaftlichen Terminologie lediglich dem Umstande, daß sie größeren kollektivpsychologischen Werken als Überschriften dienen.

Der Begriff der Völkerpsychologie (3) dürfte am meisten ins wissenschaftliche Bewußtsein eingedrungen sein und zwar in der Form, wie er von Wundt hauptsächlich gebraucht wird. Wundt stellt der Individual- die Völkerpsychologie zur Seite. Beide gehören nach ihm sachlich zusammen, benutzen aber zu ihren Forschungszwecken verschiedene Methoden. Während die Individualpsychologie experimentell vorgeht, sind in der Völkerpsychologie die reine Beobachtung und die Vergleichung heimisch. Ihr weist Wundt lediglich einige kollektivpsychische Erzeugnisse zu: Sprache, Mythus, Sitte, da nur hier generelle Gesetze möglich sind.

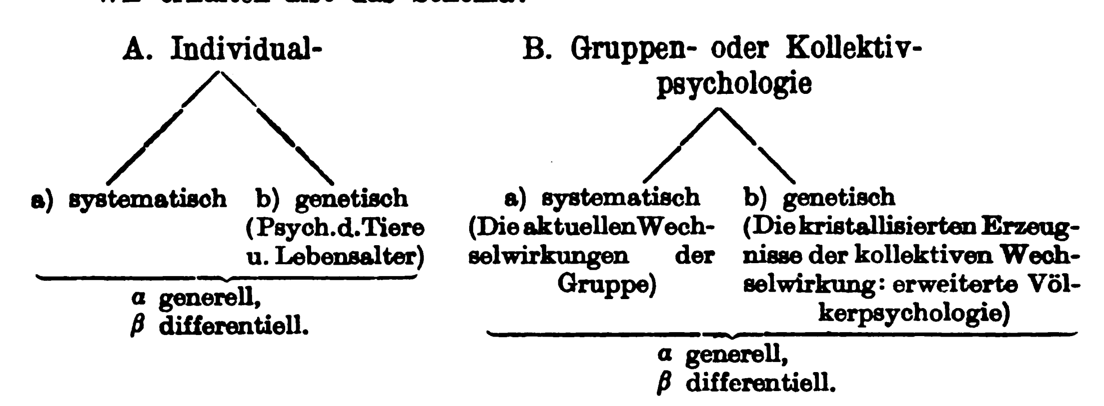
Diese begriffliche Formulierung ist in doppelter Weise anfechtbar. Zunächst ist die Koordination von Individual- und Völkerpsychologie recht unorganisch und kaum haltbar. Die Völkerpsychologie nämlich ist historisch gerichtet, während die Individualpsychologie durchaus systematische Interessen hat. Entwicklungsprobleme dagegen werden nur in der genetischen Psychologie behandelt, die die Psychologie der Tiere und die der menschlichen Lebensalter unter sich begreift, von denen die Seelenforschung des Kindes am weitesten gediehen ist. Die kollektiv-psychische Entwicklungsforschung mit gebundener Marschroute, als die sich die Völkerpsychologie entpuppt, wäre daher nur diesen individualpsychologischen Richtungen an die Seite zu stellen. Die systematische Individualpsychologie dagegen erfordert als Gegenstück eine systematische Gruppenpsychologie, die genau wie sie selbst die aktuelle Wechselwirkung bewußter Wesen behandelt. Wo immer Menschen zusammen sind, da strahlen Wirkungen mannigfachster Art von den einzelnen aus, und mannigfache Gegenwirkungen werden hervorgerufen. Ihre systematische und exakte Analyse ist Sache der Gruppenpsychologie, die nun wieder generell oder differentiell orientiert sein kann. Erst dann wird für die Völkerpsychologie ein exaktes Fundament geschaffen, das sie durchaus nötig hat, genau wie die Geologie als historische Disziplin sich auf Physik und Chemie als aktuelle Komplementwissenschaften gründet. Diese Seite der Forschung aber ist von Wundt ganz vernachlässigt worden. Es finden sich in seinen Werken lediglich öfters scharfe Bemerkungen gegen die in der Tat vielfach unzulänglichen Beiträge zur Sozialpsychologie, wie sie besonders von Tarde herrühren.

Zweitens ist aber die Begrenzung des Themas, wie sie Wundt vornimmt, keineswegs im Sinne der Gründer der Völkerpsychologie. Lazarus und Steinthal nahmen Hegels Lehre vom objektiven Geiste auf, definieren ihn aber im Anschluß an Herbart als gemeinsamen, gleichen Vorstellungsbesitz der Individuen. Der Volksgeist, den sie allerdings nicht wie Herbart metaphysisch fassen, ist ihnen der Schöpfer der Geschichte. Die Betrachtung seiner Entwicklung ist Aufgabe der Völkerpsychologie, die damit die Gesetze



der Geschichte zu geben hat. Offenbar hat nun die Völkerpsychologie auch alle Erzeugnisse des Volksgeistes zu erörtern, Recht, Staat, Sitte, Wirtschaft, Kunst, Philosophie usw. Völkerpsychologie wäre erst dann die allgemein gerichtete, kollektive Entwicklungspsychologie, wie sie z. B. Krüger verlangt, die der Entwicklungspsychologie des individuellen Bewußtseins als notwendige Ergänzung zur Seite tritt.

Wir erhalten also das Schema:



Die Bezeichnung Sozialpsychologie ist besonders im Kreise der Soziologen verbreitet. Diese Wissenschaft kann der Idee nach auf Herbart zurückgeführt werden, der schon die Notwendigkeit einer positiven Psychologie der Gesellschaft betonte. Leider hinterließ er nur Bruchstücke einer Statik und Dynamik des Staates. Größere Bearbeitungen der Sozialpsychologie liegen dann erst bei Tarde (5) und Simmel (6) vor, die beide naturalistischen Tendenzen der Soziologie gegenüber, die im Anschluß an Spencer vor allem aufkamen, die Tragweite der seelischen Wechselwirkungen von Individuum zu Individuum für die Gestaltung des sozialen Prozesses und die Ausbildung sozialer Organisationsformen betonen.

Die Sozialpsychologie geht von der Wechselwirkung zweier Individuen aus, ja versucht schon, allerdings auf der Grundlage des reinen Räsonnements, eine Sozialpsychologie der Sinne zu geben, so daß hier Ansätze zu einem systematischen Programm einer Kollektivpsychologie vorhanden sind. Demgegenüber greift die Massenpsychologie durchaus willkürlich ein bestimmtes Problem der Gruppenpsychologie heraus, die größere Anzahl wechselwirkender Menschen, und nimmt nun die Zergliederung der Massenseele vor. Nicht mit einer eingehenden Betrachtung der elementarsten Wechselwirkung zweier Individuen will sie sich beschäftigen, sondern mit der seelischen Struktur einer größeren Menschenmenge, wie sie uns besonders als Masse oder Auflauf imponiert. Sighele (7) beschrieb als erster in Italien die Massenseele. Er kam von juristischen Fragestellungen der italienischen positiven Strafrechtsschule her und wandte besonders der kriminellen Masse seine Aufmerksamkeit zu. Es entstand hier ganz nebenbei eigentlich ein beachtenswerter Beitrag zur Massenpsychologie. Er fand in Le Bon (8) in Frankreich einen Nachfolger, der sein Material zwar nicht wesentlich bereicherte, wohl aber von vornherein eine rein psychologische Untersuchung einschlug.



Zu diesen relativ geschlossenen Bearbeitungen kollektiv-psychischer Probleme kommen noch eine Reihe von Einzelabhandlungen, unter denen besonders die pädagogischen und medizinischen Monographien zu beachten sind. Seitdem die Erziehung eine öffentliche ist, sind es stets Gruppen von Kindern, die der erzieherischen Einwirkung unterstehen. Sowohl die Wechselwirkung der Schüler untereinander sowie von Lehrer und Klasse nach rein psychologischen Gesichtspunkten zu betrachten, ist eine verheißungsvolle Aufgabe der pädagogischen Kollektivpsychologie. Einzelne Teilprobleme sind unter vorwiegend pädagogischem Gesichtswinkel schon seit alters her behandelt. Das Chorlernen (9) z. B. ist eine Gepflogenheit, die schon bei den Assyrern und Ägyptern sich vorfindet, und die Besinnungen der Schulmänner auf die Vorteile und Nachteile dieser Maßnahme sind zahlreich. Jede Rechtfertigung und Mißbilligung aber kann auf eine Erörterung der Psychologie der Gruppenbetätigung nicht verzichten Die Rangordnung in der Klasse, das Zertieren, das besonders in den Jesuitenschulen beliebt war, u. a. führen uns ohne weiteres zu einer Betrachtung des Wetteifers und seiner Wirkungsbedingungen. Chorlernen und Wetteifer (10) sind nun nicht bloß rein theoretisch und aus den Erfahrungen der Praxis heraus, sondern durchaus auch experimentell zu untersuchen.

Experimentell pädagogische Arbeiten zur Mechanik der Gesamtbetätigung sowie der Wechselwirkung von Lehrer und Schüler sind naturgemäß erst in neuerer Zeit entstanden.

Mayer (11) verglich Einzel- und Gesamtarbeit und prüfte gleichzeitig die Wirkung verschiedener Instruktionen des Lehrers auf die Art und Güte der Einzel- und Gesamtarbeit. Er findet, daß die Klassenarbeit die Betätigung bei Isolation übertrifft. Seiner Ansicht nach ist die Masse daher dem Arbeitsprozesse durchweg förderlich, da nach seinen Versuchen die geprüften Leistungen — Rechnen, Diktat usw. — in der Klasse besser angefertigt werden und auch die Schwankungen zwischen den einzelnen Arbeiten der Schüler in der Klasse kleiner sind. Schmidt verglich Schul- und Hausarbeit und fand ähnliche Ergebnisse.

Binet (12) studierte experimentell verschiedene Fragen, die sich auf das Verhältnis von Lehrer und Klasse beziehen. Er untersuchte z. B. die Bedeutung der Aufsicht für die Arbeit der Klasse, indem er die Leistungen der allein arbeitenden Klasse mit den Leistungen bei Beaufsichtigung verglich. Weiter veranstaltete er Versuche, die die Bedeutung der Autorität des Lehrers auf die Gestaltung einfachster Urteilsprozesse des Kindes zum Gegenstand haben. Er zeigte den Kindern eine Linie von 40 mm. Alsdann hielt er dem Kinde eine Tafel mit mehreren Strecken vor und forderte es auf, die gesehene, vorgezeigte Linie auszusuchen. Der Vergleich fand einmal direkt statt, indem Normal- und Vergleichslinien unmittelbar mit einander abgewogen werden konnten, dann aber auch aus dem Gedächtnisse, wo die zuerst vorgelegte Normallinie nach einer bestimmten Darbietungszeit abgedeckt wurde. Hatte das Kind das Vergleichsurteil gefällt und eine Linie ausgesucht, so legte ihm Binet die eindringliche Frage vor: „Bist du dessen auch ganz sicher? Ist es nicht die Linie daneben?“ Die Häufigkeit, mit der in den einzelnen Jahresklassen der Schule eine Umände-



rung des Urteiles infolge der Suggestivfrage des Lehrers eintritt, gibt ihm einen Maßstab ab für die Suggestibilität des Kindes. Binet fand folgende Ergebnisse:

Prozentzahlen der Fälle, in denen die Antworten nachträglich abgeändert wurden:

	A. Vergleich direkt	B. Aus dem Gedächtnis	Mittel
Elementarschüler	74 %	89 %	81,5 %
Mittelschüler	73 %	80 %	76,5 %
Oberschüler	48 %	54 %	51 %

Die Tabelle zeigt, daß die Suggestionsfähigkeit des Kindes mit steigenden Jahren beträchtlich abnimmt und zwar zunächst langsam, dann schnell. Die Nachgiebigkeit des kindlichen Bewußtseins ist naturgemäß höher, wenn der Vergleich aus dem Gedächtnis vollzogen wird, so daß die Unmittelbarkeit und Frische sowie die Eindringlichkeit des Sinneseindruckes fehlen. Binets Untersuchungen wurden dann von verschiedenen Forschern in den verschiedensten Ländern wiederholt, seine Ergebnisse vielfach bestätigt und auch bereichert.

Die Pathologie der Masse ist ebenfalls nach verschiedenen Richtungen hin bearbeitet. Schon im Mittelalter wurden psychische Epidemien (z. B. die Springerprozessionen) beobachtet, ja es reicht die Kunde von ihnen noch weiter zurück, wie der apostolische Bericht vom Zungenreden beweist. Die normale Wechselwirkung zwischen den Menschen kann offenbar nach beiden Richtungen hin gesteigert werden, die da gegeben sind in einer normal hohen gegenseitigen oder einseitigen Beeinflussung oder in einer extrem schwachen Wechselwirkung zwischen den Mitgliedern der Gesellschaft. Sehr groß sind die seelischen Verheerungen, wenn z. B. die Familie ihren Pflichten erzieherischer Beschäftigung mit dem Kinde nicht nachkommt (13). Die Absperrung des Sträflings in der Einzelhaft bewirkt in sehr vielen Fällen psychische Erkrankungen, die sogenannte Gefangenenpsychose (14). Eine anormal hohe Einwirkungsmöglichkeit ist klinisch ebenfalls öfters gegeben, ja sogar experimentell in der Hypnose künstlich zu erreichen (15).

Nach dieser begrifflichen Vorarbeit sind die einzelnen Versuche zur Kollektivpsychologie kritisch darzustellen, wobei naturgemäß die Erörterung auf die Hauptsätze beschränkt werden muß. Dann kann gezeigt werden, wie alle diese mannigfachen Beiträge Bausteine oder vorwiegend Gesichtspunkte zu einer systematischen exakten Gruppenpsychologie abgeben können, deren Programm kurz zu umreißen ist.

Kein geringerer als Herbart, der Vater der modernen Psychologie, stellte schon die Forderung auf, daß die Individualpsychologie zu ergänzen sei durch eine Kollektivpsychologie, die die seelischen Beziehungen der Menschen untereinander zum Gegenstande hat (15). Er erkennt, daß „der Mensch nichts ist außerhalb der Gesellschaft", eine These, die bei Comte und Wundt wiederkehrt. Sozial und historisch bedingt ist nach ihm besonders der moderne Mensch, den wir daher vollständiger erkennen, wenn wir ihn als einen Teil des Menschengeschlechtes ins Auge fassen. Die in der Gesellschaft



wirksamen Kräfte sind ihrem Ursprunge nach psychologischer Natur. Sie kann man mit den gleichen Begriffen fassen wie die Vorstellungsmechanik des individuellen Bewußtseins, da es Herbarts Grundüberzeugung ist, daß unter zusammenlebenden Menschen die gleichen Verhältnisse eintreten, die unter Vorstellungen im Einzelbewußtsein stattfinden. Die gleichen Gesetze regeln daher das Kommen und Gehen der Vorstellungen und die Wechselbeziehungen der Menschen untereinander. Ja, die psychologischen Gesetze sind nach ihm im Staate durchsichtiger und handgreiflicher zu erkennen. „Das Gleichgewicht der Staaten", so ruft er aus, „ist eine vielen Menschen längst vertraute Sache, während Untersuchungen über das Gleichgewicht der Vorstellungen in uns manchem neu und fremdartig klingen". Man kann die Vermutung aussprechen, daß erst die Wechselbeziehungen der Menschen selbst, wie sie in Schule und Leben zu beobachten sind, z. B. der Zusammenschluß Gleichgesinnter und der Kampf entgegengesetzt gestimmter Individuen Herbart die erste Anregung zu seinen Begriffen der Verschmelzung und Hemmung von Vorstellungen gegeben haben mögen. Besonders anschaulich ist nach ihm die Hemmung entgegengesetzter Kräfte in dem friedlichen und kriegerischen Druck und Gegendruck der Parteien und Völker gegeben.

So imaginär auch die Herbartsche Vorstellungsmechanik ausfiel, es war doch der Grundgedanke ausgesprochen, daß exakte Maßbeziehungen für die seelischen Wechselwirkungen der Menschen untereinander möglich sein müssen. Herbart selbst hinterließ nur Fragmente zur Statik und Dynamik des Staates. Er geht hier wie in der Individualpsychologie von dem Grundbegriff der Schwelle aus, der zum Eckstein der neueren Psychologie wurde. Die Schwelle der Individualpsychologie, die hier bekanntlich die Grenze ausdrückt, von wo aus ein Erlebnis irgendeiner Art, eine Empfindung, Gefühl usw. in uns auftritt, wandelt sich ihm zur Schwelle des gesellschaftlichen Einflusses. Stärkere Parteien können schwächere unterdrücken, so daß ihr Einfluß unter die Schwelle des gesellschaftlichen Einflusses sinkt. Die mannigfachsten Verhältnisse der Gesellschaft sind exakt ableitbar, da Hemmung und Verschmelzung, Komplikation und Reihenbildung der Kräfte der Personen des Staates sowie der Vorstellungen, die alle Gefährten in uns erzeugen, genau wie in der Individualpsychologie mathematische Formulierung erlauben.

Man erkennt, daß die Herbartsche Konzeption einer auf Mathematik, Erfahrung und auch Metaphysik gegründeten Psychologie der Gesellschaft eine genaue Parallele zu seinem System der Individualpsychologie darstellt. Jedwede Vermögenspsychologie wird auch hier abgewiesen und die Aufgabe gestellt, die Wechselwirkung tatsächlich beobachtbarer Kräfte oder Inhalte nach den Prinzipien von Statik und Dynamik zu bearbeiten. Herbarts Grundüberzeugung, daß Gesetzmäßigkeit auch die seelischen Beziehungen der Menschen im Staate beherrscht, erhielt bald neue Stützen durch die Moralstatistik Quételets. (16). Dieser belgische Forscher erwies, daß nicht nur die physiologischen Prozesse des Wachstums, der Ernährung und anderer einem unentrinnbaren Verteilungsgesetze unterstehen, sondern daß auch die „freien" seelisch bedingten Handlungen der Menschen,

Eheschließung, Selbstmord usw., durchaus normiert sind. In einem begrenzten Bezirke hat der mittlere Mensch eine ganz bestimmte Größe; bestimmte seelisch motivierte Handlungen wie Eheschließung und Selbstmord pendeln jahraus, jahrein um eine mittlere Anzahl herum. Das Verteilungsgesetz ist nach ihm in der Binomialreihe ausgedrückt. Gilt diese Voraussetzung, so mußte es möglich sein, die einzelnen Teilstücke der Kurve gesondert auszuwerten, wenn hinreichende Angaben zur mathematischen Berechnung vorliegen. In der Tat berechnete Quételet die Anzahl von Zwergen und Riesen für ein bestimmtes Territorium, veranstaltete alsdann eine Umfrage und fand, daß sich seine Prognose und die empirisch gefundene Menge in hohem Maße deckten. Es ist nur eine andere Wendung des gleichen Grundgedankens, wenn wir in Italien in der positivistischen Strafrechtsschule die Lehre vom geborenen Verbrecher auftreten sehen. Diesmal legt man gleichsam die moralische Verteilungskurve des Menschen zugrunde. Wie der Größe nach sich von dem Gros eine bestimmte Anzahl anormal Großer und Kleiner abhebt, so stehen jetzt an den beiden Enden der Moralkurve der Heilige und der Gewohnheitsverbrecher, zwischen denen die übrige Menschheit mit einer mittleren sittlichen Qualität eingeschaltet ist. Regelt aber wieder ein Verteilungsgesetz auch die sittlichen Handlungen der Menschen, so ist der geborene Verbrecher unentrinnbar seinem Schicksal übergeben. Im Umkreise dieser Schule entstand nun auch die Ansicht, daß auch die Masse, die zu verbrecherischen Handlungen sich fortreißen läßt, gleichsam wie der geborene Verbrecher unter einem Zwange handelt, so daß eine freie Verantwortung des einzelnen in ihr nicht bestehen kann. Sighele verfocht diese Anschauung und trat den Beweis an, indem er an der Hand zahlreicher Beobachtungen und Reflexionen früherer Autoren eine Skizze von der Verfassung der Massenseele lieferte.

Zwei Sätze sind es besonders, die den Inhalt seiner Analysen ausmachen: der Satz der kollektiven Hemmung und die These der Affektsteigerung in der Masse.

Wo immer Massen von Menschen zusammenlaufen oder auch dem Herkommen entsprechend zusammen tagen, da tritt eine intellektuelle und moralische Niveausenkung ein. Die kriminelle Masse, die die unsinnigsten Verbrechen begeht wie auch die richtende Gruppe, das Kollegialgericht, unterstehen diesem kollektiven Hemmungsgesetz. Der Verstand funktioniert gleichsam im umgekehrten Verhältnis zu seinem tatsächlichen Vorhandensein. Es tritt kein buntes Spiel intellektueller Prozesse ein, sondern die Einengung des Bewußtseins im weitesten Umfange ist die Regel. Eine Einheit des Gefühls stellt sich ein, so daß die Bedingung einstimmiger Massenhandlungen gegeben ist. Nur kleine Zugeständnisse macht Sighele der Natur der Mitglieder, die den Auflauf oder die Gruppe bilden. Er würde den Satz wagen, daß auch eine Ansammlung von Genies eine Horde von Dummköpfen ergibt. Als erklärende Prinzipien verwendet er vorwiegend Nachahmung und Suggestion.

Während die Verstandeskräfte sich in der Menge einander paralysieren und ganz aufheben können, tritt auf dem Gebiete des Gefühlslebens eine Summierung und Erlebnissteigerung ein, wie der zweite Satz besagt.



Eine Gemütsbewegung wird um so stärker, je mehr Individuen sie gleichzeitig am selben Orte erfahren. Zunächst findet eine Übertragung des Affektes statt. Der Traurige wie der Fröhliche stecken ihre Umgebung an, so daß die gleiche Stimmung die Menge ergreift. Jedes Wachstum des Affektes in die Weite bedeutet aber zugleich auch einen Zuwachs von Gemütsbewegung im Bewußtsein des schon Ergriffenen, so daß eine zunehmende Intensitätsverstärkung der individuellen Gefühlslage herbeigeführt wird. Neben der Ausbreitung findet also durch Induktion auch Intensitätserhöhung statt. Ein Rauschzustand ergreift die Massen. Das gesteigerte Selbstgefühl, das schwellende Machtbewußtsein und der hochgespannte Mut der Masse schäumen in wuchtigen Taten über.

Sighele fand bald Nachfolger, aber auch Gegner. Tarde und Le Bon in Frankreich sind in mannigfacher Weise von ihm beeinflußt und äußern sich teils zustimmend, teils gegenteilig. In Deutschland veröffentlicht Simmel annähernd gleichzeitig wie Sighele ähnliche Ansichten im Zusammenhange seiner soziologischen Grundanschauung, wenngleich bei ihm psychologisch und erkenntnistheoretisch eine Vertiefung der Fragestellung und Behandlung festzustellen ist. In der Marbeschen Schule traten weiterhin ebenfalls Ansichten von der Gleichförmigkeit des psychischen Geschehens in der Masse auf (17), die augenscheinlich auch auf der Voraussetzung der kollektiven Hemmung oder seelischen Einengung fußen. Denn nach diesem Grundgesetze sollen ganze Funktionen des Bewußtseins, Kritik, Urteil usw. ausgelöscht sein, so daß die in Tätigkeit tretenden Prozesse des Innenlebens in wenigen oder gar nur einer Richtung verlaufen können.

Le Bon prägt in seiner Psychologie des foules den Begriff der psychologischen Masse. Sie ist ihm dann gegeben, wenn die Gesamtheit dem Gesetze der seelischen Einheit untersteht. Wirken gewisse Reize ein, so organisiert sich die Menge zur psychologischen Masse. Die bewußte Persönlichkeit schwindet, und unbewußte Seelenmächte gewinnen die Oberhand, so daß der Einzelne zum willenlosen Automaten wird, der nach Verwirklichung der suggerierten Ideen hungert. Alle Gedanken und Gefühle sind nach der gleichen Richtung orientiert. Suggestion und Ansteckung sind die Ursachen der Vereinheitlichung. Das Selbstbewußtsein des Massenindividuums wächst gewaltig, da es durch die Tatsache der Masse das Gefühl unüberwindlicher Macht erlangt. Ein Zusammensein an einem Orte ist nicht nötig.

Dieses allgemeine Bild wird nun im einzelnen, immer nach dem Gesichtspunkte der vorangestellten Leitmotive weiter ausgeführt. Auch tauchen Bemerkungen über den Führer und sein Prestige sowie sein Verhältnis zur Masse auf. Schließlich werden die Massen klassifiziert und einige Skizzen spezieller Massen geliefert. Den heterogenen Massen werden die homogenen gegenübergestellt. Jene bestehen aus Individuen „gleichgültig wessen Berufes und welcher Intelligenz". Der Grundfaktor der Rasse läßt neue Einteilungen zu. Je stärker das Rassenmoment, um so charakteristischer ist auch die Massenhandlung und desto höher auch ihr Niveau. Weiter werden den anonymen Massen, wie sie in Straßenansammlungen sich darstellen, die jeglichen Verantwortungsgefühles bar sind, die nicht anonymen gegen-



übergestellt. Die homogenen Massen zerfallen in Sekten, Kasten und Klassen.

Der Grundsatz der intellektuellen Minderwertigkeit der Massen ist auch die Grundüberzeugung Le Bons. Durch den intellektuellen Abstieg nähert sich das Massenindividuum primitiveren Entwicklungsstufen. Auch das Gesetz der kollektiven Gefühlssummation finden wir bei ihm wieder. Versuchte Sighele schon teilweise die Statistik heranzuziehen, so findet hier die Rückkehr zum reinen Räsonnement statt. Neues und einwandfreies Material bringt Le Bon nicht bei.

Auch Simmel (18) kennt jene beiden Hauptsätze der Massenpsychologie. Der Einzelne kann, so führt er aus, differenziert sein und höhere und feinere Eigenschaften besitzen, die der Art und Richtung nach von jedem Anderen verschieden sind. Die gemeinsamen Grundlagen, von denen sie sich abzweigen, werden von niederen Qualitäten gebildet, deren Vererbung allein eine unbedingte ist. Diese niederen Qualitäten sind stammesgeschichtlich die älteren. Nur auf ihrer Grundlage können sich die Massen finden. Einfache Vorstellungen sind der Ausgang der Massenhandlungen. Der höher Differenzierte steigt zu dem Niederen herab. Nur dadurch wird eine Einheitlichkeit der Massenbehandlung möglich. Phyletisch älter als differenzierte Denkinhalte sind die Gefühle. Daher ist der Appell an die Gefühle der Massen wirksamer als theoretische Darlegungen.

Findet sich eine aktuelle Masse zusammen, so werden die Reize und Impulse dadurch verstärkt, daß sie eine große Anzahl von Einzelnen antreffen. Die Wirkung des Reizes erhöht sich mit der Anzahl der Betroffenen. Eine Kollektivnervosität, eine gesteigerte Erregbarkeit tritt ein. Die mannigfachen Reize, die die Menge ausstrahlt, sind nur im Ergebnis bewußt. Das Bild des Bewußtseins kann dahin charakterisiert werden: Niederes intellektuelles Niveau bei Undifferenziertheit der Bewußtseinsinhalte, assoziativer und gedächtnismäßiger Ablauf der seelischen Prozesse, Überwiegen des Gefühles, Widerstandslosigkeit und Mitgenommenwerden der Einzelnen von der allgemeinen Stimmung und den kollektiven Reaktionen.

Die Niedrigkeit der Inhalte, die allen Mitgliedern der Masse gemeinsam sind, bedingen einfache und klare Ziele des Handelns und einen kurzen Weg vom Motiv zur Reaktion. Daher rührt auch die große Zweckmäßigkeit und Sicherheit der Massenhandlungen. Ihre Irrtumslosigkeit mag auch darin begründet sein, daß wir für unsere intellektuellen und ethischen Wertungen die allgemeine Anerkennung, wenn auch nur potentiell, als Norm annehmen.

Die Summation der Gemütsbewegung ist für Simmel ebenfalls eine Tatsache. Je vielfacher der gleiche Affekt um uns herum zum Ausdruck kommt, um so stärker ist seine Wirkung auf uns. Die Wechselwirkung der Individuen strebt dahin, jede gegebene Stärke der Empfindung (will sagen: des Gefühls) über sich hinauszutreiben. Die Nachahmung des Anderen kann bewußt oder unbewußt vor sich gehen. Überhaupt ist nach Simmel die Nachahmung in sozialer Beziehung von der größten Bedeutung.

Simmel weist, wie wir sehen, auf die tiefe Zweckmäßigkeit hin, die in der Massenseele und ihren Reaktionen steckt. Man kann noch einen Schritt weiter gehen und erklärt dann die seelische Haltung einer aktuellen Masse



als ein Anpassungsprodukt, das für den Lebensprozeß eines sozialen Wesens notwendig ist. Erschien es einmal im Laufe der phyletischen Entwicklung, so wurde es als wertvolles Erbgut beibehalten. Trüge der Einzelne eine kritische Stimmung zur Schau und wäre er nicht unmittelbar gewillt, sich dem Ganzen einzufügen und sich tragen zu lassen von der Kollektivität, sondern geneigt, die Reize der Umwelt, die ihn in der Masse treffen, erst kritisch zu werten, ihre Ursachen und Folgen zu bedenken und auch seine eigenen Motive erst sorgsam abzuwägen, um dann erst zu einer individuellen Handlungsweise überzugehen, die in keiner Weise auf die allgemeine Wertung des Reizes durch die Masse und auf ihre Stimmung und Reaktion Bezug nimmt, so wären einheitliche und stoßkräftige Massenaktionen nicht denkbar. Mit einem Heere kritischer Philosophen ließe sich kein Sturmangriff unternehmen, der den reizenden Stoß des Gegners schnell und tatkräftig parieren soll.

Diese beiden Hauptsätze der kollektiven Hemmung und Gefühlssummation werden mannigfachen Widerspruch erfahren. Zunächst wird ihre Allgemeingültigkeit mit gutem Grunde bezweifelt werden. Gewiß sind Bedingungen denkbar, unter denen sie wirksam sind. Schon Friedrich der Große sagte von seinen Generalen, daß sie geniale Kerls seien, wenn er sie allein handeln ließe, daß sie aber Schafsköpfe würden, wenn er sie zum Kriegsrate versammele. Von Cromwell soll der Ausspruch herrühren: „Wählt eine Kommission und alles wird verdorben!" Aber nicht immer wird seelische Hemmung in der Masse, gleichsam als Gegenstück der körperlichen Beengung, und Angleichung aller Prozesse stattfinden, sondern es kann auch Differenzierung auf Grund anregender Wirkung der Gemeinschaft beobachtet werden. Der Pädagoge weiß von vielen heilsamen Wirkungen zu berichten, die durch die Klasse bedingt sind. Nicht bloß untereinander tritt gegenseitige Anregung der Schüler ein, sondern auch die Lehrtätigkeit wird durch die arbeitende Klasse mannigfach angeregt und gefördert. Die Diskussion eines Fachkollegiums weiter kann durchaus den Gegenstand fördern, sieht doch das Gesetz für gewisse Vergehen Kollegialgerichte vor, offenbar auf Grund der Voraussetzung, daß nur durch die Mehrzahl aller Urteilseinseitigkeit und -beschränktheit des Einzelnen vorgebeugt werden kann. Wenn auch immer der einzelne Richter schließlich das Urteil bildet, so kann er sich dennoch den mannigfachen Anregungen der Kollegen nicht entziehen, da er zu ihrer Meinung Stellung nehmen muß. Man hat offenbar die Bedingungen näher zu spezialisieren, unter denen die Sätze Geltung haben sollen und auch die Art der gegenseitigen Einwirkung auf die einzelnen Seiten des Seelenlebens genauer zu analysieren. Nur das Experiment ist augenscheinlich ein sicheres Hilfsmittel, um unter kontrollierbaren Bedingungen die Wechselwirkung der Mitglieder einer Gruppe qualitativ und quantitativ einwandsfrei festzustellen. Kein Sammelversuch kann aber endgültige Aufhellung bringen, sondern nur die konkrete Einzelanalyse, die der Veränderung der einzelnen seelischen Funktionen nach Art und Größe bei bestimmten Versuchsbedingungen nachgeht.

Auch die Allgemeinheit der Gefühlssummation in der Masse kann füglich bezweifelt werden. Vielleicht ist es gerade nötig, die Gemütsbewegungen

in öffentliche oder kollektive und Einsamkeitsaffekte zu gliedern. Der Nachbar kann auf gewisse Gemütsbewegungen und ihre Entfaltung sehr wohl hemmend einwirken. Der Einzelne, der am Grabe eines teuren Entschlafenen steht, wird einen heftigeren Ausbruch der Gemütsbewegung erleiden, als wenn um ihn herum eine Trauergemeinde sich mit seinem Schmerz vereint, indem sie ihn teilt. Die logischen Gefühle der Evidenz u. a. werden offenbar in voller Stärke nur als Frucht der Studierstube bewußt. Endgültige Klarheit kann wieder erst die experimentelle Analyse bringen, die die Fragestellung sowie die Versuchsbedingungen genau formuliert und gleichzeitig eine objektive Registrierung der Affektsymptome vornimmt, wie sie z. B. in Puls und Atmung gegeben sind. Nur durch den Vergleich der Ausdruckskurve des isolierten Individuums mit den Reaktionsymptomen, die die gleiche Person bei Erlebnis des Affektes in der Gruppe aufzeichnet, kann Hand in Hand mit der systematischen Selbstbeobachtung der Versuchsperson eine gesicherte Ansicht über die Änderung der Gemütsbewegungen in der Masse gewonnen werden.

Schon bei diesen ersten Sätzen der Massenpsychologie ergibt sich also begründeter Widerspruch, der zur Aufstellung gleich berechtigter Antithesen führen muß.

Tarde und Simmel stehen mitten in der soziologischen Bewegung, die nicht zufällig, wie Simmel hervorhebt, in einer Zeit ihren Ursprung nahm, wo der vierte Stand, der Arbeiter, plötzlich mit einer gewaltigen Massenhaftigkeit an die Oberfläche emporschnellte. Tarde spricht von dem Pathos der Massen, das von schweigenden oder leidenschaftlich bewegten Menschenversammlungen in uns gewirkt wird und das der Erhebung gleichkommt, die wir beim Anblick des gestirnten Firmamentes erleben. Beide Forscher blieben keineswegs dabei stehen, die Psychologie der großen Anzahl allein zu bearbeiten, sondern erhoben sich zu einer Sozialpsychologie, die der Soziologie wertvolle Beiträge liefern sollte.

Die Soziologie kann ganz allgemein definiert werden als die Wissenschaft von Arten, Ursachen und Produkten der Vergesellschaftung und deren Veränderung. Die Gesellschaft nun ist an seelisch körperliche Subjekte gebunden, sie weist Formen und Inhalte auf. Die umfassendste Theorie der Soziologie ist daher auf das Ganze der menschlichen Gesellschaft sowie deren Veränderung gerichtet (19). Damit wird die Soziologie zu einem Inbegriff vieler Wissenschaften, der Biologie, Anthropologie, Kulturgeschichte mit allen ihren Spezialgebieten des Rechtes, der Wirtschaft usw., sowie schließlich auch Philosophie unter sich begreift. Nur dadurch gewinnen wir Aufklärung über die naturwissenschaftlichen Grundlagen der Sozietät und durchmustern den ganzen Bereich ihrer Formen und Inhalte, bis wir schließlich zu dem edelsten Produkte der Gemeinschaft, der philosophischen Spekulation, gelangen. Andere Theoretiker greifen Teilmomente aus dem gewaltigen Tatsachenkomplex heraus und stellen dann engere Ziele der Soziologie auf. Wird der Teilfaktor der seelischen Struktur und Wechselwirkung der Gesellschaft herausgegriffen, so muß die so entstehende Sozialpsychologie mannigfache Aufhellung auch für die Gruppenpsychologie bringen, sei diese nun systematisch oder genetisch gerichtet. Freilich gelten die sozio-



logischen Theorien meistens nur für eine ganz bestimmte Gesellschaft, die durch einen bestimmten Raum und Zeitkoeffizienten charakterisiert wird, so daß eine Übertragung der Ergebnisse auf jede Gruppe, die irgendwo und irgendwann sich aus beliebigen Lebewesen bildet, nur bedingt geschehen kann.

Leider bieten die Ansichten der Soziologen, soweit sie sozial-psychische Probleme behandeln, kein einheitliches Bild, sondern in den meisten Fällen stehen sich Behauptung und Gegenbehauptung gegenüber. Der Streit beginnt schon bei der Frage nach der Natur der „Gesellschaft". Ist sie lediglich eine logische Einheit, ein Sammelbegriff wie Wald und Landschaft, also lediglich ein Produkt des Denkens, oder hat sie eine reale Natur, die wieder als Organismus oder als rein geistiges Selbstbewußtsein der Mitglieder der Sozietät definiert wird? Weiter erhebt sich die Frage, ob dieses Bewußtsein im großen losgelöst werden kann von den einzelnen Personen der Gemeinschaft oder Gesellschaft oder ob es lediglich in der Wechselbeziehung der Gruppenmitglieder gegeben ist. Die kollektive Seele mußte genau wie die individuelle die gleichen Diskussionen über sich ergehen lassen, die für die positive Forschung kaum eine Bedeutung haben. Denn Herbart hatte eindeutig gezeigt, daß die Aufgabe der psychologischen Forschung nicht darin bestehen könne, Vermögensspekulation zu treiben, sondern daß sie Inhalte des Bewußtseins zu zergliedern hätte. Ob dieses vorausgesetzte kollektive Generalvermögen als Massen-, Volks- oder Gesellschaftsseele wirklich real existiert, das ist für die positive Forschung von geringem Belang. Dieser muß es genügen, darauf hinzuweisen, daß ganz spezifisch gefärbte, erlebbare Wechselwirkungen von Mensch zu Menschen hinüberspielen, sobald die Möglichkeit kollektiver Wechselbeziehung bewußter Wesen gegeben ist.

Weiter wurde eingehend die Frage erörtert, ob der Einzelne ein Baustein der Gemeinschaft ist, so daß, wie Spencer (20) z. B. will, die Natur der Gesellschaft aus der Beschaffenheit der einzelnen Mitglieder abgeleitet werden kann, oder ob im Gegenteil der Einzelne ein Produkt der Gemeinschaft ist, die mächtiger und eher da ist als jede Individualität. Nicht Ursprung der Gruppe wäre dann der Einzelne, wie Spencer will, sondern ihr Ergebnis, folgen wir z. B. Dürkheim (20). Es genügt für die empirische Forschung, den Einzelnen als Faktor der Gruppe zu definieren. Er selbst kann in ihre Verfassung eingreifen, wird aber selbst in hohem Masse durch sie gerichtet und umgebildet. Kommt er doch schon mit sozialen Trieben auf die Welt, die die Natur der Gemeinschaft ihm angezüchtet hat.

Diese bunte Antithetik der Meinungen kann beliebig fortgesetzt werden. Doch gehört die Theorie einer Erscheinung offenbar nicht an den Anfang, sondern an das Ende einer empirischen Wissenschaft. Es genügen der exakten Forschung zunächst lediglich Arbeitshypothesen, die durch die Forschungsergebnisse sowie theoretische Besinnungen beliebig verändert werden können. Erst wenn man eine Fülle sicherer Tatsachen und Gesetze des individuellen Bewußtseins gewonnen hat, wird man die Frage nach der Existenz der Seele oder dem Wesen des Bewußtseins aufwerfen. Es scheint daher zwecklos, darüber zu streiten, ob die Massenseele wirklich neben den Bewußtseinen der Gruppenmitglieder da ist und worin sie besteht, oder gar die Möglichkeit einer Kollektivpsychologie von der Existenz und Beschaffen-

heit dieser Kollektivseele abhängig zu machen, als ob ich erst dann einen Motor kann laufen lassen und erst dann seine Konstanten bestimmen kann, wenn ich die Theorie der Elektrizität eindeutig gelöst habe. Aber unbekümmert darum, ob die Ionen oder Atome real sind, läuft die Maschine und läßt eine Bestimmung ihrer Konstanten zu, ja, erheischt sie vor aller Theorie. So genügt es der Kollektivpsychologie, zunächst festzustellen, daß, wie das untrügliche Erlebnis lehrt, durch die Gruppe neue und eigenartige Wechselbeziehungen zwischen den Gliedern gestiftet werden, deren konkrete Analyse jenseits jeder abgeschlossenen Theorie mit Maß und Zahl möglich ist. Aus Zweckmäßigkeitsrücksichten lediglich dürfte es wünschenswert sein, die Begriffe und Arbeitsgebiete der Sozial- und Gruppenpsychologie schärfer voneinander zu trennen, da sich sonst von vornherein Grenzstreitigkeiten erheben können, wie die Simmelsche Sozialpsychologie lehren wird.

Tarde beteiligte sich lebhaft an den theoretischen Diskussionen der Soziologen. Dürkheim gegenüber vertritt er energisch eine individualistische Grundanschauung, scheidet sich aber wieder von Spencer dadurch, daß er den seelischen Faktoren eine ungleich größere Bedeutung für die Gestaltung und Entwicklung der Gesellschaft zuschreibt. Er will eine Zellularsoziologie aufbauen. Das Infinitesimalprinzip verlange, von ganz einfachen und grundlegenden Prozessen auszugehen, wie sie gegeben sind in in dem Einen, der erfindet oder Neuerungen schafft und dem Andern oder den Andern, die nachahmen und das Gleiche vielfach wiederholen. Die Nachahmung wächst dann in die Weite und zwar in geometrischer Reihe. Nachahmung ist nach Tarde das Wesen aller Sozialierung. „Was ist die Sozietät?" so fragt er. „Nachahmung muß die Antwort lauten". Darin liegt nach ihm das soziale Urphänomen.

Drei Grundprinzipien nimmt er in seinem System der Sozialpsychologie an: Wiederholung, Gegensatz, Anpassung.

Die Wiederholung ist physikalisch als Wellenbewegung, biologisch als Erblichkeit und soziologisch als Nachahmung gegeben. Wenn nun zwei Nachahmungsstrahlen in einem Gehirn zusammentreffen, so entsteht ein Gegensatz, der in Kampf oder Ausgleich ausmündet. Durch Anpassung schließlich entsteht die Erfindung oder Neuerung sowie die weitere Vervollkommnung und Organisierung der Erfindung.

Diese drei Prinzipien betrachtet Tarde offenbar als Naturkräfte, wie überhaupt eine starke Analogiebildung im Anschluß an die Naturwissenschaften sein ganzes System durchzieht. Freilich fühlt er schon die unsichere Grundlage seiner Konstruktionen und verlangt gelegentlich dringend nach einer Statistik kleinster soziologischer Vorgänge in kleinen überschaubaren Bezirken. In der Tat wird ein System von gesicherten Sätzen sich erst durch solche empirische Forschung ergeben, die sich exakter Methoden bedient.

Simmel geht über Tarde hinaus, der sein Hauptaugenmerk auf das eine soziale Urphänomen richtete, das er im Nachahmungsprozesse erblickt. Simmel fragt als Soziologe nach den Formen der menschlichen Vergesellschaftung und will als Psycholog diese systematisch gesammelten und geordneten Formen psychologisch begründen und historisch entwickeln. Doch will er nun nicht bloß diejenigen Formen der Vergesellschaftung eingehend



studieren, die als Produkt dauernder Wechselwirkung feste Form gewonnen haben und traditionell geworden sind, sondern auch die Gesellschaft in statu nascendi belauschen und ebenfalls den flüchtigen und labilen Wechselwirkungen der Menschen untereinander nachgehen. Nach dem Infinitesimalprinzipe will er gerade auf diese unendlich kleinen Wirkungen Rücksicht nehmen, deren Summierung erst Geschichte ergibt.

Wenn auch der Schwerpunkt der soziologischen Wissenschaft in den Formen gelegen ist, so bildet doch die psychologische Begründung einen wesentlichen Teil der Simmelschen Forschung. Es ist die Aufgabe der Sozialpsychologie, die nach ihm ein Zweig der individuellen ist, die Abänderungen der individuellen Seele festzustellen, die sie durch den Prozeß der Vergesellschaftung erleidet. Freilich erkennt Simmel die Psychologie als eigentliche Wissenschaft nicht an, da nach ihm in psychologischen wie metaphysischen Dingen die Eindeutigkeit einer wissenschaftlichen Regel nicht besteht, da stets die Möglichkeit gegeben ist, jeder Beobachtung oder Wahrscheinlichkeit die entgegengesetzte gegenüberzustellen.

Da es in der Soziologie einen festen Leitfaden, allgemeine Form und zufälligen Inhalt restlos zu sondern und alle Formen ausnahmslos vollständig auszulösen, nicht gibt, so muß eine Art Instinkt oder Intuition den Forscher leiten. Simmel selbst will daher nur Beispiele der Methode und Fragmente dem Inhalte nach geben, eben das, was ihm zu sehen gelungen ist. Eine geschlossene Sozialpsychologie, die die geistvollen und ideenreichen Arbeiten Simmels fortsetzt und systematisch weiterführt, harrt daher noch ihres Bearbeiters. Sicherheit und Eindeutigkeit der Ergebnisse freilich wird sich auf der Grundlage nicht exakter Methoden kaum erzielen lassen.

Simmel würdigt im Laufe seiner Ausführungen die Bedeutung der Sinne für die Vergesellschaftung des Menschen, so daß er die Anfänge einer Soziologie der Sinnesorgane (21) flüchtig umreißt. Die Beschaffenheit unserer Sinnesorgane ist nach ihm ein wichtiger Faktor, der die konkreten Beziehungen der Menschen untereinander wesentlich mitbedingt. Wären die Sinnesorgane anders, sowie die zentralen Funktionen, so müßten auch die Beziehungen der Menschen von Grund aus anders sein.

Das Auge ist zu einer ganz eigenartigen soziologischen Leistung angelegt, die auf der Bedeutung des Antlitzes als Ausdrucksorganes beruht. Der erste Blick vermittelt uns die Individualität des Mitmenschen. Die Vergangenheit ist dauernd niedergeschlagen in den Formen der Züge, die wesenhafte Substanz im Antlitz gebannt. Freilich erkennen wir nicht die reine Individualität des Andern, sondern verallgemeinern sein Bild durch typische Züge. Wir ergänzen und vervollkommnen die Persönlichkeit, so müssen wir erläuternd hinzufügen, entsprechend der zweiten soziologischen Apriorität Simmels.

Das Ohr ist das Organ der Zeit. Das Dauernde des Menschen sehen wir, den Fluß seines Wesens hören wir. Die Stimmungen des Momentes vermittelt das Ohr. Das Auge gibt und nimmt zugleich beim Blick von Mensch zu Menschen. Das Ohr nimmt nur und muß alles nehmen, da ein willkürlicher Abschluß wie beim Auge nicht möglich ist. Das Sichtbare kann man besitzen, das Hörbare dagegen entschwindet und gewährt kein Eigentum.



Es ist seiner Natur nach überindividuell, womit es zusammenhängt, daß eine Konzerthörerschaft eine geschlossenere Einheit bildet als eine Schar von Museumsbesuchern. Das Auge zeigt in ganz anderer Weise wie das Ohr das Gleiche Aller und führt daher in ganz anderem Maße zur Sozialisierung.

Von den niedern Sinnen ist seiner Aufdringlichkeit wegen der Geruch hervorzuheben. Jeder Mensch wie jede Rasse haben ihre Atmosphäre, an deren Wahrnehmung sich Sympathie und Antipathie anschließen können. Wegen der starken Ausdünstung der arbeitenden Klasse ist die soziale Frage auch eine Nasenfrage. Infolge der Fülle der unangenehmen Eindrücke, die der Geruchssinn vermittelt, kann er ein dissoziierender Sinn genannt werden.

Der Geschlechtssinn schließlich verlangt, um sich zu entzünden, die räumliche Nähe der Geschlechter. Die räumliche Nähe der Hausbewohner aber würde zu einer geschlechtlichen Promiskuität und zu sexuellen Debauchen führen, wenn nicht das Verbot der Verwandtenehe alle erotischen Beziehungen von Grund aus ausschlösse. Dieses Verbot ist daher hauptsächlich als prophylaktische Maßnahme zu verstehen, durch die Ordnung und Zucht im Hause erst möglich wird.

Überblickt man die Entwicklung des Menschengeschlechtes, so kann man behaupten, daß die Schärfe der Sinne abgenommen hat, während die Lust- und Unlustbetonung der Eindrücke gestiegen ist. Weiter kann vermutet werden, daß die negativen Gefühle an Zahl zugenommen haben, so daß im allgemeinen durch den Fortschritt der Gefühlsbetonung die Entwicklung viel mehr Leiden und Repulsionen als Freuden und Attraktionen mit sich bringt.

Den allgemeinsten Leitfaden, um die Beziehungen der Menschen nach Form und Inhalt in einem gewissen stetigen Fortgang abzuleuchten, bietet offenbar die Zahl derer, die in Beziehung treten. In der Tat untersucht Simmel auch die Bedeutung der Anzahl für die Form der Vergesellschaftung (21). Dabei wird stets dem Vorsatz entsprechend neben geschichtlichen Rückblicken auch eine psychologische Zergliederung versucht. Der isolierte Einzelne gibt Anlaß, über Einsamkeit und Freiheit zu handeln. Im Bewußtsein des Isolierten ist die Vergesellschaftung gleichsam mit negativem Vorzeichen vertreten, teilweise als Nachhall, teilweise auch als Objekt zukünftiger Wirkungsfähigkeit. Die Zweiergruppe aus einfachen oder komplexen Elementen ist methodisch der einfachste Fall der Vergesellschaftung. Hier werden unter anderm die Intimität, Monogamie, Freundschaft und Geschäftsassoziation erörtert. Tritt nun ein Dritter zu den Beiden, so kann er störend oder einend wirken. Die Typen des Vermittlers und Schiedsrichters, des Tertius gaudens sowie des Herrschaftsbeflissenen, der nach dem Grundsatze: divide et impera handelt, bezeichnen die neuen Arten der Beziehungen zwischen den drei soziologischen Einheiten. Die Bedeutung der sich ändernden Zahl auf die Beschaffenheit der soziologischen Elemente wird noch weiter behandelt an der Hand anderer Gesichtspunkte. Hier betonen wir Simmels Ansicht, daß sich mit wachsender Anzahl der Mitglieder der Gruppe die Individualität zunehmend ausbilden kann.

Als spezielle soziologische Formen werden gesondert betrachtet: Über- und Unterordnung, der Streit, das Geheimnis, der Arme. Schließlich werden



auch die Beziehungen von Raum und Zeit zur soziologischen Form in den Umkreis der Betrachtung gezogen.

Eine Kritik der Simmelschen Arbeiten wird sich mehr auf die methodische Grundforderung als gegen die positiven Sätze der Sozialpsychologie zu richten haben, da hier nach Simmel selbst die gleich große Wahrscheinlichkeit entgegengesetzter Behauptungen zugelassen wird. Es soll nur hervorgehoben werden, daß uns die sozialpsychischen Leistungen des Ohres ein wenig zu ungünstig beurteilt zu sein scheinen. Gewiß besteht in vieler Hinsicht eine Hegemonie des Auges, doch die Erfassung des Substantiellen einer Person durch das Auge des Betrachters kann wohl nur auf Grund idealistischer Voraussetzungen zugelassen werden. Das Lebensschicksal des Menschen sowie sein Charakter dürften sich auch unmittelbar in seinen Reden äußern, wenngleich hier die Möglichkeit einer Verfälschung des ursprünglichen und wahren Wesens eher besteht als bei der Kristallisation des Lebensschicksales in den Formen des Antlitzes. Weiterhin scheint uns das Ohr neben seiner analytischen Funktion durchaus auch zu synthetischen Leistungen befähigt zu sein, so daß es ebenso wie das Auge das Gemeinsame Vieler scharf und richtig zusammenfaßt. Auf dem Gebiete der Sinnesempfindungen sprechen zahlreiche Versuche für diese Ansicht, und auch bei komplexeren Dingen wird dem Ohre in vielen Fällen eher und besser als dem Auge eine Abstraktion des Gleichen gelingen. Die gleichen Partien zweier oder mehrerer Melodien z. B. dürften ebenso bald oder noch eher herausgesondert werden können als die Gemeinsamkeiten der äußern Erscheinungsform mehrerer Menschen. Das Ohr schließlich kann dann auch in gleicher Weise wie das Auge den Begriff des Eigentums vermitteln. Uralt sind die Glaubenssätze der Gemeinde, und eher vielleicht als das physische Eigentum, das sich dem Auge als abgegrenztes, festes und dauerndes Objekt darstellt, ist der Begriff des akustischen Besitzes und des inneren Privateigentumes herausgebildet worden, das durch die mündliche Mitteilung, also durch das Ohr und seine Dispositionen vermittelt wird. Auch die flüchtigste Reizung kann im Ohr, dem Organe der Zeit, nachhaltige Spuren zurücklassen. Jene Tragik des Alleshörenmüssens besteht auch nur relativ. Freilich hat die Stammesgeschichte jene Anlage eines willkürlichen Abschlusses des Gehörganges durch ein bewegliches Fleischstück nicht weiter-, sondern rückgebildet, wie die bekannte Darwinsche Affenspitze des menschlichen Ohres lehrt, aber die Möglichkeit besteht doch, durch Entfernung oder Abstraktion vom Reize sowie durch eigenes Sprechen sich den Lauten des Andern zu entziehen.

Wesentlicher sind die Einwendungen gegen Simmels methodische Hauptforderung. Es scheint uns nicht Aufgabe der Sozialpsychologie zu sein, allen jenen flüchtigen und zarten Wechselbeziehungen zwischen den Menschen mit nicht experimentellen Methoden nachzugehen, sondern wir glauben, daß die tatsächliche Aufgabe der psychologisch gerichteten Soziologie darin liegt, jene dauernden Wechselbeziehungen zwischen den Gliedern der Gemeinschaft zu analysieren, die zur Ausbildung einer festen und traditionellen Organisationsform geführt haben, man denke an die Familie, die Über- und Unterordnung usw. Die Innenansicht dieser Formen ist zweifelsohne für die Soziologie ebenso wichtig wie ihre historische



Entwicklung, und auf diese Wege den Soziologen nachdrücklich hingewiesen zu haben, scheint uns ein äußerst wertvolles Verdienst Simmels zu sein.

Betrachtet man seine Ausführungen kritisch, so erkennt man bald, daß er in der Tat so gut wie ausschließlich nur auf jene soziologisch kondensierten Wechselwirkungen der sozialen Wesen eingeht, so daß stets der Soziologe über den Psychologen siegt. Bei Erörterung der Zweiergruppe z. B. gehen ohne weiteres rein soziologische Gesichtspunkte Hand in Hand mit den psychologischen, so daß die Analyse vieler, psychologisch ebenso wichtiger Wechselbeziehungen unterbleibt. Simmel behandelt ohne weiteres Ehe, Freundschaft, Geschäftsassoziation usw., ein Verfahren, das für den analytischen Psychologen nicht statthaft wäre. Denn der muß von dem Gesichtspunkte der Zahl das Prinzip der kollektiven Wertigkeit scharf abtrennen. Er hat mit der Wechselwirkung zweier, annähernd homogener Individuen zu beginnen und muß bestrebt sein, alle möglichen Wechselreaktionen mit exakten Methoden herauszuarbeiten. Er hat von dem ruhenden Nebeneinander der beiden, der statischen Gruppe, anzuheben, um dann regere Arten der Wechselwirkung zu zergliedern, die bei dynamischer Gruppe gegeben sind. Er hat die Abänderung aller seelischen Funktionen durch die Gruppe festzustellen, indem er die Maßzahlen des isolierten Individuums mit ihren Leistungen in der Gruppe bei bestimmten Versuchsbedingungen vergleicht. Die Änderung der Sinnesempfindlichkeit, die ihr Maß in der Schwelle findet, ist ebenso eingehend zu bestimmen wie die Veränderung höherer Funktionen, man denke an Wille, Kombination und Abstraktion. Simmel dagegen hat für diese Wechselbeziehungen mit vollem Recht nur so weit Interesse, als sie sich in bestimmten soziologischen Formen verdichtet haben. Die gleichen Betrachtungen können wir bei der Dreiergruppe anstellen. Der experimentelle Gruppenpsychologe würde künstlich Parteiung stiften, etwa gelegentlich eines Spieles und wieder den ganzen Umkreis der seelischen Wechselbeziehungen diskutieren. Simmel als Soziologe dagegen stellt zunächst fest, daß der Unparteiische vorwiegend die Intellektualität, der Parteiische dagegen Gefühl und Wille vertritt. Er stellt dann an der Hand der Erfahrungen des täglichen Lebens sowie geschichtlicher Rückblicke die rationalen Erwägungen zusammen, die zu den verschiedensten Verhaltungsmaßregeln und Gesetzen führten. Der experimentelle Forscher dagegen würde beim gleichen Problem etwa Aussageversuche u. ä. anstellen, um dadurch die Wirkung der Parteiung auf Wahrnehmung und Erinnerung, Urteil und Kombination festzustellen.

Eine Rivalität zwischen der sozialen und der exakten Gruppenpsychologie besteht also keineswegs. Im Gegenteil werden die Ergebnisse beider Wissenschaften sich wechselseitig mannigfach befruchten können. Die dauernden Wechselbeziehungen der sozialen Wesen, die Form geworden sind, hat der Soziologe zu untersuchen mit den Mitteln unbewaffneter Beobachtung und kritischer Vergleichung. Die flüchtigen Wechselbeziehungen dagegen in systematischer Vollständigkeit ohne jedwede andere Rücksichtsnahme mit positiven Methoden herauszuarbeiten, ist das Forschungsprogramm der Gruppenpsychologie (22). Wo immer Gruppen von Menschen zusammen sind, da stellen sich unter den verschiedenen Bedingungen stets bestimmte



Reaktionsnormen heraus, die zwar flüchtig für den Moment der Entstehung sind, aber verschiedene Verlaufsdauer aufweisen und nachhaltige Spuren hinterlassen können. Da ihre Natur in der Organisation sozialer Wesen fest begründet liegt, können sie ebenfalls als dauernd angesehen werden, ohne Rücksicht darauf, ob sie sich in sozialen Formen widerspiegeln, die sich im Fluß der Entwicklung abgelagert haben. Nur die exakte Methodik wird hier gesicherte Ergebnisse verheißen und an die Stelle persönlicher Meinung Sicherheit und Gewißheit setzen, so daß das Aperçu durch Maß und Zahl verdrängt wird. Dieser Zug zur positiven Arbeitsmethodik ist in der Gegenwart in den verschiedensten Wissenschaftsgebieten zu beobachten, wo bislang nur leichtere Arbeitsweisen üblich waren. Die Wirtschaftspsychologie z. B. zeigt dies ebenso wie Kriminalpsychologie und Pädagogik (23). Der Jurist wie der Nationalökonom sind für die kleinsten, sicher begründeten Resultate der psychologischen Forschung sehr empfänglich gewesen, der Pädagoge schaut ebenfalls nicht minder hoffnungsvoll auf die Arbeiten der experimentellen Richtung. Dadurch wird oftmals eine gewisse Skepsis gegen die nur spekulierende Forschung und die reine Theorie entstehen, die die Kehrseite der Sehnsucht nach positiver Wissenschaft darstellt. Würde z. B. in der Gegenwart ein Ethiker den Fluch des Bösen und die Segenswirkung des Guten bis ins tausendste Glied zum Ausgange seiner Moralphilosophie machen, so würde man ihn alsbald auffordern, eine Statistik anzulegen, den Grad ihrer Wahrscheinlichkeit zu berechnen, um dadurch Beweisstücke für seine Theorie zu erbringen und den Schemel seiner Füße mit Maß und Zahl zu stützen.

Einige Literatur.

1. Wundt: Grundzüge der physiol. Psychologie. 6. Aufl. Leipzig 1908.
   Wirth: Bewußtseinsphänomene. Braunschweig 1908.
2. Stern: Differentielle Psychologie. Leipzig 1911.
   Lehmann: Lehrbuch der generellen und individuellen Psychologie. Grundzüge der physiolog. Psychologie. Leipzig 1913.
3. Wundt: Logik. III. Bd. 3. Aufl. Stuttgart 1895. — Völkerpsychologie. Bd. I uff.
   Lazarus und Steinthal: Zeitschr. f. Völkerpsychologie. Bd. I.
4. Krüger: Archiv f. Entwicklungspsychologie. Leipzig 1912.
5. Tarde: Les crimes des foules. 1832. — Les lois de l'imitation. 2. Aufl. Paris 1895. — La logique sociale. Paris 1895.
6. Simmel: Soziale Differenzierung. Schmollers Forschungen 1890, S. 70 ff. — Soziologie. Leipzig 1908.
7. Sighele: La coppia criminale. 2. Aufl. Deutsch v. Kurella: Psychologie des Auflaufes und der Massenverbrechen. Leipzig 1898. — La fola delinquente. 1895.
8. Le Bon: Psychologie des foules. Deutsch von Eisler. 2. Aufl. 1912. — Philos. soziol. Bücherei. Bd. II.
9. Loos: Chorsprechen in Rein, Enzyklopäd. Handbuch der Pädagogik. Bd. I, S. 543.
   Moede: Chorlernen und Einzellernen. Archiv f. Pädagogik. Teil II. 2. Jahrg. Heft 4. S. 383 ff. — Wetteifer. Diese Zeitschrift. 1914. S. 353 ff.
10. Mayer: Einzel- und Gesamtleistung des Schulkindes. Leipzig 1904.
    Meumann: Haus- und Schularbeit. — Vorlesungen z. Einführung in die exper. Pädagogik. Band II. 1. Aufl. S. 67 ff.
11. Alfred Binet: La suggestibilité. Paris 1900. — Die neuen Gedanken über das Schulkind. Deutsch von Anschütz und Ruttmann. Leipzig 1912.



12. Rauber: Homo sapiens ferus. Leipzig 1885. II. S. 90.
13. Kräpelin: Psychiatrie; Sergi: Psicosi epidemica. 1898. Hellmann: Heilpädagogik. 2. Aufl. Artik. Epidemie.
14. Hirschlaff: Suggestion und Erziehung. Berlin 1914.
15. Herbart: Schriften zur Psychologie. ed. Hartenstein. Teil II. S. 31 ff. (Werke Bd. 9).
16. Quételet: Sur l'homme ou Physique sociale. 1835. — Physique sociale. 1869. — Statistique morale. 1847.
Öttingen: Moralstatistik. 1869.
17. Brönner: Zeitschr. f. Philosophie u. philosoph. Kritik 141. S. 36 ff.
18. Simmel: Soziale Differenzierung. S. 70 ff.
19. Barth: Philosophie der Geschichte als Soziologie. Leipzig 1897. S. 10 ff.
20. Spencer: Study of Sociologie. Bd. I. S. 62 ff. Bd. II. S. 234.
Dürkheim: Die Methode der Soziologie. Leipzig 1908. S. 11 ff.
21. Simmel: Soziologie. S. 646 ff., S. 47 ff.
22. Moede: Experimentelle Gruppenpsychologie — erscheint demnächst.
23. Münsterberg: Psychotechnik. Leipzig 1914.

Beobachtungen über das Gemeinschaftsleben im Kindergarten.

Von Nelly Wolffheim.

Vorbemerkung: Die nachfolgenden Betrachtungen stützen sich auf Beobachtungen, die ich im Laufe von vier Monaten in einem Kindergarten machte, der unter meiner Leitung steht. Der Kindergarten wird von acht Kindern aus gebildeten Kreisen besucht und findet dreimal wöchentlich statt. Bei Beginn der Beobachtungen war das Alter der Kinder 5,8 bis 4,5; es sind sechs Mädchen und zwei Knaben. E. (5,8) hatte schon zwei Winter hindurch einen Kindergarten besucht, T. (4,5) nur einige Wochen. Die anderen Kinder kamen das erste Mal in einen Kindergarten. Vier Kinder sind einzige, die vier anderen haben je noch ein jüngeres Geschwister.

Die dargelegten Beobachtungen gehen von den Einzelfällen aus; sie wollen als solche gewertet sein, da ich selbst bei der Arbeit in anderen Kindergärten (Volkskindergärten) z. T. zu anderen Resultaten kam.

Mehr und mehr wird der Kindergarten der psychologischen Beobachtungsarbeit dienstbar gemacht, und dadurch werden wir nicht nur unsere Kindererkenntnis erweitern, sondern auch zu einer besseren Beurteilung des Kindergartens und seiner Erziehungsmittel gelangen. Daß das Zusammenleben der Kinder in dieser „erweiterten Kinderstube" einer der wesentlichsten Faktoren ist, die ihr ihren Wert verleihen, ist mir in meiner jetzigen Tätigkeit besonders klar geworden. Eine nur kleine Kinderzahl befähigt die Leiterin einerseits zu einer individuellen Handhabung der aus der Gemeinschaft erwachsenden Erziehungsmittel, andererseits ermöglicht sie auch eine aufmerksame Beobachtung der Kinder und damit die sich darauf stützenden Schlußfolgerungen.

Bei der Eröffnung des Kindergartens fiel zuerst die Sicherheit auf, mit der sich die Kinder zurechtfanden; nur zwei von ihnen waren mir bekannt,



und auch untereinander waren sich die Kinder größtenteils fremd. Die Mütter brachten die Kinder, zogen sich aber bald zurück, und ich erwartete bei diesen — im Gegensatz zu den Besuchern des Volkskindergartens — meist sehr unselbständigen Kindern Zeichen der Unsicherheit und Beunruhigung. Kein Kind weinte; allen stand nur die Erwartung in den Augen, und es schien, als seien sie sich bewußt, einen neuen Lebensabschnitt zu beginnen. Soweit das Gemeinsame; darüber hinaus wurden aber Einzelzüge sofort bemerkbar. Es unterschieden sich die Kinder, die viel mit Altersgenossen zusammenkommen, im Ton von denen, die mehr für sich allein gehalten werden. Einige Kinder übersahen die kleinen Gefährten vollkommen und wandten sich mit allem an die Leiterin; sie beschäftigten sich gewissermaßen so, als wären die anderen Kinder nicht da; ein Teil der Kleinen fand bald Anknüpfungspunkte. Ein Mädchen, Lu. (4,9), ließ sofort erkennen, daß es nicht nur viel in Gesellschaft anderer Kinder ist, sondern auch, daß es in seinem Kreise die Drüberstehende ist. Lu. ist die Tochter eines Fabrikbesitzers auf dem Lande, und die kleinen Dorfbewohner respektieren in ihr das „Herrschaftskind“; dies äußerlich Hervorgehobene prägte sich diesem Kinde sehr deutlich aus, das sonst in keiner Weise geeignet erscheint, zu dominieren. Erst allmählich gewöhnte sich Lu. daran, hier ein Kind wie andere zu sein, und versuchte nicht mehr, durch eine gebietende Handbewegung die anderen zum Schweigen zu bringen. E. (5,8) kam einige Zeit nach den anderen; sie riß sofort alle Kinder in eine bemerkenswerte Heiterkeit hinein, die vorher nicht so recht zum Durchbruch kam; der Ton in unserem Kreise wurde um einige Schattierungen lebhafter. B. (4,7), ein als ungebärdig bekanntes Kind, war bei unserem ersten Zusammensein musterhaft, bis sie am Schluß des Vormittags, als sie sich einmal unbeobachtet sah, eins der Kinder überfiel und empfindlich an den Haaren zog. Die eigentliche, wohl etwas heimtückische Natur B.s kam dabei zum Durchbruch; nur das Neue und Ungewohnte hatte bis dahin die bösen Instinkte gehemmt; strenge Beobachtung und entsprechende erzieherische Maßnahmen unterbinden die Möglichkeit zu weiteren derartigen Entgleisungen.

Das Verhältnis der Kinder untereinander war anfangs ein völlig gleichgültiges; es wurden zwar zuhause den Müttern gegenüber Urteile gefällt, im Zusammensein fiel aber keine Unterscheidung auf. Als erstes, was nach dieser Richtung hin bemerkbar wurde, muß die Betätigung des mütterlichen Instinktes der Mädchen bezeichnet werden; sie machte sich bald in auffallender Weise einem kleinen Knaben, T. (4,5), gegenüber geltend. T. wird von allen Mädchen, auch von den im Alter wenig von ihm getrennten, als weit jünger betrachtet; er wird umsorgt, bedient, seiner Brille wegen sehr vorsichtig behandelt und bewacht; vergißt sich eines der Kinder und geht wild mit dem Kleinen um, so wird es von den anderen zur Vorsicht ermahnt. Der Junge ist körperlich und geistig etwas zurück, so daß ein Abstand auch den Kindern fühlbar wird, doch wird dieser wohl bei weitem überschätzt. Der Knabe selbst ist zuhause der Ältere und an verhältnismäßige Selbständigkeit gewöhnt; hier verhält er sich der Verwöhnung gegenüber — mit Ausnahme eines beobachteten Widerstandes — vollkommen



passiv und läßt alles wie selbstverständlich über sicher gehen.[1]) Der andere anwesende Knabe, K. (5,2), beteiligt sich nicht an der Versorgung des Kleinen. Die Leitung hat hier vorsichtig einzugreifen: es gilt, die Mädchen in ihrem gütigen Wollen nicht zu stören, den Jungen aber vor Verzärtelung zu bewahren.

Es dauerte ungefähr ein Vierteljahr, bis sich unter den Mädchen bestimmte Freundschaften herausbildeten; ein äußerlicher Anlaß — eine Geburtstagseinladung — brachte die im Keime befindlichen Sympathien zur Entfaltung. Das Urteil der Mütter über die einzelnen Kinder scheint auf die Beziehungen der Kinder Einfluß auszuüben; hingegen blieben ganz vorsichtige Versuche — z. B. das Nebeneinandersetzen, gemeinsames Arbeiten, gemeinsame Unterhaltung mit zwei Kindern —, bestimmte Kinder, deren Eltern freundschaftlich verkehren, in Fühlung zueinander zu bringen, erfolglos. Die ersten Zeichen einer bestimmten Abneigung zwischen zwei Kindern (Lu., 4,9, und Lo., 4,8) wurden nach mehrmaligen Unterhaltungen der beiden Mädels über ihre Kleider und Frisuren bemerkt; die unumwunden ausgesprochene Kritik beleidigte den einen Teil und rief Gegenkritik des anderen hervor; andere Kinder wurden mit ihrem Urteil herangezogen. Nachdem derartige Unterhaltungen verboten worden sind, ebbte die Antipathie ab. Der sonst allgemeine Ton freundschaftlichen Nebeneinanders wurde durch den Eintritt eines Mädchens, B. (4,7), gestört. B. ist sehr temperamentvoll und äußert dies Temperament sowohl in stürmischen Liebkosungen, als auch in gelegentlichen Stößen und Püffen. (S. oben.) Die Abneigung der anderen ging einmal so weit, daß die Kinder sich weigerten, ihr bei der Begrüßung die Hand zu reichen; ein Kind äußerte seiner Mutter gegenüber, es sei doch noch schöner im Kindergarten gewesen, ehe B. eingetreten war. Die Leitung bemüht sich nach Möglichkeit, hier vermittelnd zu wirken; einerseits wird versucht, B. ihre Fehler abzugewöhnen, ihre vorhandenen guten Charaktereigenschaften zu fördern und diese auch den anderen Kindern deutlich werden zu lassen, andererseits werden die anderen dazu geführt, sich zu beherrschen, sich zu überwinden. Besonderes Eingreifen — durch eine ruhige Ermahnung — wurde Lo. (4,8) gegenüber nötig. Von ihr ging eine fühlbare Suggestion auf die anderen aus, die die Abneigung verstärkte; Lo. wurde einmal durch den von B. geäußerten ungerechtfertigten Vorwurf, sie lüge, innerlich verletzt, was von dem sehr sen-

[1]) Nachdem die Kinder ungefähr 5 Monate zusammen waren, hat sich das Bild des Kindes wesentlich verändert. Der anfangs sehr stille Knabe ist viel lebhafter geworden; er erzählt aus freien Stücken seine Erlebnisse und erweist sich dabei als ein feiner Beobachter; der Eindruck der geistigen Unentwickeltheit hat sich vollkommen verwischt. Man hört den Knaben jetzt munter lachen, wenn ihm etwas Spaß macht, während anfangs nur hie und da der strahlende Ausdruck der Augen von einer Anteilnahme Kunde gab. Der Junge hat nun auch endlich mehr Selbstbewußtsein bekommen. Er lehnt manchmal die Bevormundung der anderen Kinder ab, fällt mutig Urteile über sie („Ihr Mädels könnt das nicht!") und versuchte auch einmal, sich dem bei weitem stärkeren Knaben gegenüber Geltung zu verschaffen. In diesem Falle wurde der vorteilhafte Einfluß des Zusammenlebens mit anderen Kindern besonders deutlich; auch zuhause zeigt sich der Kleine lustig, sein sonst so häufiges Weinen ist seltener geworden; im Kindergarten selbst hat das Kind noch nie eine Träne vergossen.



siblen Kinde nicht leicht überwunden wird'; außerdem hatte B. Lo.s Kindermädchen einmal geschlagen. Die Ermahnung zum Bekämpfen der Abneigung hatte auffallenden Erfolg. Lo. bemühte sich nicht nur, freundlich zu ihrer Gegnerin zu sein, sie gibt sich sogar oft einen fühlbaren Ruck und zeigt sich besonders gefällig zu dem ihr unsympathischen Kind; es ist, als steckte in Lo. etwas Anlage zum Märtyrertum, so auffällig ist ihre Selbstüberwindung. Dieses kleine Mädchen ist aber im allgemeinen von sehr stark ausgeprägtem Willen zum Guten beherrscht, und es kann daher angenommen werden, daß auch die hier beobachtete, dem Kinde bewußte Freundlichkeit nur eine Teilerscheinung dieser Charakterrichtung ist.

Eins der Mädchen, S. (4, 5 1/2), begründete auf Befragen der Mutter ihre Abneigung gegen das ihr unangenehme Kind mit der Bemerkung: „Tante N. sagt auch immer, daß B. nachredet". Es zeigt sich hier, welchen Einfluß das Urteil eines von Kindern geschätzten Erwachsenen auf sie auszuüben vermag, wie leicht die Suggestion wirksam wird. In dem vorliegenden Fall hatte der mehrmals ausgesprochene Tadel, daß B. beim Aufsagen des Gedichtes immer nachspricht, wenn die anderen schon mit dem Vers fertig sind, zu einem Mißverständnis geführt (Einwirkung doppelter Wortbedeutungen!).

Im Zusammenleben der Kinder macht sich bei allen ohne bemerkte Ausnahme die Neigung zum Angeben geltend. Auch Kinder, die sich gern mögen, scheuen sich nicht, sich gegenseitig anzuklagen, sogar bei Verfehlungen, die sie selbst nicht berühren. Es war nicht möglich, festzustellen, in welchen Fällen hier eine Abart des Gerechtigkeitsgefühls mitspricht, oder wo die Wahrnehmung der Interessen der Leiterin die Ursache ist. Oft wird wohl auch nur der Wunsch, sich selbst hervorzuheben, der Grund des Angebens sein. Das Betonen der eigenen Persönlichkeit ist bei einzelnen Kindern besonders bemerkbar; ein allgemein ausgesprochener Tadel erweckt bei Lo. (s. oben) regelmäßig die Lust, sich auf Kosten der anderen gelobt zu sehen: „Aber ich habe es doch gut gemacht!" „Ich habe nicht mitgeschrieen." Dasselbe Kind pflegt aber bei ihm bewußt gewordenen eigenen Unarten offen und ungefragt sein Verschulden zu melden; ein bei den anderen Kindern nicht bemerktes Handeln.

Neben dem äußerlichen Imponieren, daß von E. seit ihrem sechsten Geburtstage ausgeht, fällt der sich durchsetzende Einfluß auf, den die dem Alter nach in der Mitte stehende Lo. (4,8) ausübt, sobald sich ein freies Spiel entwickelt; dann ordnet sie an und leitet das Ganze, und nur selten wird ein Widerspruch laut, alles ist mit dem Vorgang zufrieden. Es bedarf oft einer behutsamen Einmischung der Leitung, die den Willen der anderen Kinder stärken, die Herrschsucht des einen nicht anwachsen lassen möchte.

Durch die in dem Kinderkreis vorliegenden Verhältnisse ist es nicht möglich, auf die Beziehungen der Knaben und Mädchen zu einander näher einzugehen. Die beiden Knaben verschwinden gewissermaßen unter der Überzahl der Mädchen; der eine von ihnen, der oben erwähnte, etwas zurückgebliebenene Junge T. (4,5) nimmt an sich eine Sonderstellung ein, der andere, K. (5,2), besitzt auch nicht das, was man mit ausgesprochener Jungenhaftigkeit zu bezeichnen pflegt. K. ist von Hause aus sehr verwöhnt



und verweichlicht, geistig zwar recht begabt und lebhaft, sonst aber auffallend indolent. Er nutzt in unserem Kreise weder seine Stellung als Zweitältester aus, noch betont er, wie das sonst leicht zu geschehen pflegt, den Mädchen gegenüber, daß er Junge ist. Er läßt sich von den Mädels necken, wozu seine Schlappheit oft Veranlassung bietet, und hat sich noch nie irgendwie zur Wehr gesetzt oder grob und wild gezeigt, obgleich er der bei weitem Größte und Kräftigste ist. In seinem Verhältnis zu den anderen Kindern fällt eine leichte Zärtlichkeit (Händestreicheln, Nebeneinanderstehenwollen) auf, die sich den hübschesten Mädchen gegenüber geltend macht; zu dem anderen Jungen ist er völlig gleichgültig, und erst einmal wurde beobachtet, daß er den Kleinen eines Wortes würdigte; der Kleine interessiert ihn weniger als die anderen Kinder.

Wenn das Gemeinschaftsleben im Kindergarten in rechter Weise wirksam werden soll, muß die Leitung es sich angelegen sein lassen, die sich ergebenden Erziehungsmomente bewußt auszunutzen. Bisher wurden Beobachtungen dargelegt, zu denen das Zusammenleben an sich Gelegenheit bot; jetzt sollen noch einige Betrachtungen Platz finden, die auf die gewollte erziehliche Beeinflussung und die Stellungnahme der Kinder dazu Bezug nehmen. Obgleich im Kindergarten, der in seiner Führung mehr der Familie als der Schule gleichen will, keine strenge Disziplin herrschen darf, so ergeben sich doch aus dem Beisammensein mehrerer Kinder Forderungen, die einer Disziplin gleichkommen. Die Freiheit der Kinder kann im Kindergarten nicht zu jeder Zeit eine unbedingte sein; die Wünsche der einzelnen haben sich in das Allgemeine einzufügen, oft wird die augenblickliche Lust nicht das Ausschlaggebende sein, sondern die Neigung der anderen; die Vorschläge der Leitung — das Wort Vorschriften sei absichtlich vermieden — regeln die Beschäftigungen; die Rücksicht auf die Raumverhältnisse, auf das vorhandene Beschäftigungsmaterial und auf die gebotene Zeiteinteilung verlangen Beachtung. Wenn diese Momente auch als gegebene aufzufassen sind, so schließt dies doch nicht aus, daß man sie mehr oder weniger betont. Genaue Beobachtungen in dem kleinen Kindergarten ließen erkennen, daß eine bewußte Betonung der Disziplin, das Unterstreichen einer gewissen Organisation im Zusammenleben den Kindern angenehm ist. Die Kinder fühlen sich wohl dabei und kommen gern in den Kindergarten, wo sie heiter und vergnügt ihre Zeit verbringen; der Verkehrston ist ein ungezwungener, die Unterhaltung mit der Leiterin ohne Ausnahme eine gemütliche, herzliche. Kinder, die einer Krankheit wegen nicht kommen dürfen, sind meist recht ungehalten darüber und machen den Eltern oft große Schwierigkeiten. Dabei wissen alle, daß sie im Kindergarten gut folgen müssen; es heißt dort oftmals leise sein, essen, arbeiten, je nachdem, unabhängig von der augenblicklichen Neigung des einzelnen. Die Leitung hat aber nie mit Schwierigkeiten zu kämpfen, wenn es gilt, eine Anordnung durchzuführen. Mit einer erstaunlichen Selbstverständlichkeit fügen sich die Kinder in das Gebot; es herrscht ein freudiger Gehorsam, der aus der Gesamtstimmung des Gemeinschaftslebens erwächst. Es könnte die Gefahr nahe liegen, daß dieses Sich-unter-das-Gesetz-stellen die Willenstätigkeit unterbindet; die Beobachtungen führten aber zu einem entgegengesetzten



Resultat: ein Einfügen unter das vom Augenblick Verlangte ist für Kinder ein Willensakt, der oft mehr Werte hat, als das blinde Nachgehen der eigenen Absichten. Freilich kann nur dort von einem erziehlichen Wert des Gehorchens die Rede sein, wo die Kinder überzeugt sind, daß die Leitung eine zweckmäßige ist; sie folgen dann aus Überzeugung und Sympathie. Die Leitung muß den Kindern auch helfen, indem sie häufig — nicht immer! — ihre Anordnungen begründet; das Sinngemäße wird dann bald erkannt. Nicht bewußt ausgesprochen, aber doch wohl von einzelnen Kindern empfunden ist die Tatsache, daß in einem größeren Kinderkreise die Freiheit nicht zu einem harmonischen Zusammenleben führt.

Beim Bewegungsspiel herrscht meist größeres Vergnügen, wenn die Leiterin die Kinder für die einzelnen Rollen auswählt, als wenn die Kinder selbst sich dafür melden können; es erweckt leicht Verstimmung und Unzufriedenheit, wenn nicht alle Wünsche in Erfüllung gehen. In gleicher Weise bringt die freie Wahl der Beschäftigungen den Kindern oft Ärger; sie sind noch so unsicher in ihren Neigungen, daß sie meist nach wenigen Minuten etwas anderes vornehmen wollen als das, was sie zuerst wählten, und manches Kind findet stets das hübscher, was die anderen Kinder nach ihm begannen. Der erziehliche Einfluß muß nach dieser Richtung eine Gegenwirkung geltend machen, und deshalb dürfen auch die Selbstbestimmungen im Kindergarten nicht fehlen; zum Wohlbefinden der Kinder tragen sie aber sicherlich nicht bei. Es sind immer wieder die gleichen Kinder, die sich als wankelmütig erweisen; auch besonders verstimmt, wenn ihre Vorschläge unbeachtet bleiben oder wenn sie selbst nicht an die bevorzugte Stelle treten können, zeigen sich stets bestimmte Kinder; andere verhalten sich ganz passiv. — Daß bei allen Beschäftigungen jede Gelegenheit genützt wird, die den Kindern zu selbständigem Handeln Veranlassung geben kann (Farbenwahl, Materialwahl, Musterwahl usw.), sei nebenbei bemerkt; es würde zu weit vom Thema abführen, wollten wir näher darauf eingehen. An dieser Stelle sollte allein die Rolle der Freiheit im Gemeinschaftsleben des Kindergartens dargestellt werden.

In einem Fall nur pflegt fast regelmäßig die Vorschrift der Leitung Mißfallen und Widerspruch bei den Kindern hervorzurufen; das ist, wenn zum Nachhausegehen eingepackt werden soll. Natürlich richtet sich dies etwas nach den jeweiligen Beschäftigungen, aber jedenfalls beklagen sich die Kinder sehr oft über den schnellen Ablauf der Zeit im Kindergarten. Der m. E. verständliche und berechtigte Wunsch der Kinder, eine gern ausgeführte Arbeit fortsetzen zu können, läßt die Notwendigkeit, sie zu unterbrechen, fast als Härte erscheinen; doch auch hier müssen die Kleinen einsehen lernen, daß man unter einem höheren Gesetz steht, dem sich alle fügen. Muß ausnahmsweise ein Kind früher nach Hause gehen, als die anderen, so wird dies von ihm als eine Benachteiligung empfunden, und es beneidet die Bleibenden. Die Arbeitslust ist allen Kindern gleichermaßen eigen. Nur selten kommt es vor, daß ein Kind zu einer Tätigkeit nicht aufgelegt ist, die alle ausführen; meist pflegen in einem solchen Fall körperliche Ursachen — Müdigkeit, Gereiztheit, Aufregung — mitzusprechen, in



einzelnen Fällen wurde auch beobachtet, daß häusliche Vorkommnisse die Kinder innerlich in Anspruch nahmen und von der Kindergartenbeschäftigung ablenkten. Die Arbeitslust hat ihren Grund vor allem in dem Tätigkeitsdrang, der jedem gesunden Kinde eigen zu sein pflegt; zu Hause, auf sich allein angewiesen, finden die Kinder nicht immer das rechte Material, das ihnen Beschäftigungsmöglichkeiten bietet; viele Kinder müssen auch erst lernen, wie sie sich beschäftigen können, nicht alle finden aus eigener Initiative den rechten Weg. Der Kindergarten ist ihnen da der Lehrmeister; hier lernen sie Material finden und verwerten. Oft sind die Eltern dann erstaunt, wie sich das Kind mit einem Blatt Papier zu unterhalten weiß, wie vergnügt es bei der Beschäftigung ist: Das Falten im Kindergarten oder das Ausschneiden gab die Anregung. Natürlich finden auch sehr viele Kinder selbständig mannigfache Beschäftigungen heraus; es scheint aber sicher zu sein, daß im Kindergarten durch das Zusammenarbeiten aller die Anregung eine größere ist, die freilich von den verschiedenen Kindern verschieden aufgenommen und vor allem verschieden stark auf die selbständige Beschäftigung zu Hause übertragen wird. Beobachtungen haben gezeigt, daß Beschäftigungen, die in der Gemeinschaft mit Eifer ausgeführt und, wie erwähnt, nur ungern unterbrochen werden, daheim nur auf kurze Zeit das Kind zu fesseln vermögen; beim Arbeiten in der Kinderstube fehlt wohl der Wetteifer, der sich mehr oder weniger stark, je nach der Eigenart des Kindes, im Kindergarten als Triebkraft erweist. Die bewußte Art der Interessenerweckung von seiten der Kindergartenleitung pflegt auch eine erfolgreichere zu sein, als sie es für gewöhnlich zu Hause ist; daher herrscht im Kindergarten eine größere Konzentration. Im Zusammenarbeiten und auch beim Spiel in einem größeren Kreise spielt auch die Suggestionskraft eine wesentliche Rolle; besonders bei der Wahl der Lieblingsbeschäftigungen spricht die Neigung der Mehrheit mit.

Die Kinder wollen im Kindergarten etwas tun; wollte man den Versuch machen, sie nur spielen zu lassen, würden sie es m. E. als etwas Unrechtes empfinden; denn der Kindergarten ist den Kleinen, mehr als er es tatsächlich sein will, von der häuslichen Kinderstube unterschieden. Sie wollen dort lernen. (Oft häuslicher Einfluß parallel dem Hinweis auf die Strenge des Lehrers vor der Einschulung; vorbereitende, falsch leitende Suggestion.) Auch hier zeigt sich die individuelle Richtung der einzelnen Kinder und interessiert neben der Durchschnittsbeobachtung. Bei einem Mädchen, Lo. (4,8), ist der Arbeitstrieb so stark ausgeprägt, daß es z. B., wenn es bei der Verteilung des Materials oder beim Decken des Frühstückstisches kein Amt erhält, vorwurfsvoll sagt: „Nun sitze ich schon so lange ohne Arbeit". Lo. liebt es sonst sehr, daß man ihr eine Geschichte erzählt, und bittet mich, wenn wir zusammen sind, oft darum; im Kindergarten hat sie es nicht gern; obgleich sie sehr interessiert zuhört, sagt sie nachher beim Nachhausegehen ziemlich ungehalten: „Nun haben wir doch heute gar nichts getan". Diesem Kinde ist der Kindergarten tatsächlich nur eine Arbeitsstätte, etwas anderes will es dort nicht finden. Es handelt sich in diesem Falle aber nicht etwa um die manchen nervösen Kindern eigene Vielgeschäftigkeit, die sonst auch zu Hause hervortreten müßte, sondern einzig und



allein um eine stark ausgeprägte Ansicht über die Aufgaben des Kindergartens.

Die gemeinsamen Interessen der Kindergartenteilnehmer bilden ein geistiges Band; dieses Interesse bedurfte anfangs stets erneuter Anregung, da das an den Zwischentagen Erlebte die Aufmerksamkeit zerflattern ließ. (Frühere Beobachtungen in täglich stattfindenden Kindergärten brachten andere Resultate.) In den letzten Wochen ist die Konzentration eine stärkere geworden. Im Gegensatz zu der ersten Zeit ist jetzt die Anteilnahme an dem gebotenen Stoff — der nur durch das Tun den Kindern nahe gebracht wird — eine allgemeinere. Zuerst waren es nur die Intelligenteren, die über den Augenblick hinaus Anteil zeigten, die das nächste Mal darauf zurückkamen und eigene Beobachtungen aus der Zwischenzeit erzählten. Neuerdings, seit unser Blumentisch uns besonders beschäftigt, ist das Interesse zweier sonst ganz passiver Kinder, Ca. (5,2) und T. (4,5), zu beobachten; hier wurde deutlich, daß das Eingehen der Mütter auf die Anregungen des Kindergartens sehr vorteilhaft wirkt: in beiden Familien werden jetzt die Kinder zur Pflanzenpflege herangezogen. Wo es glückt, die Interessen, die der Kindergarten erweckt, auf das Haus zu übertragen, ist die Vertiefung naturgemäß eine größere, der Anreiz ein stärkerer, und die Pausen zwischen den Kindergartentagen sind nicht so hinderlich. Auch das allmählich anwachsende Gefühl der Kinder für die Dinge des Kindergartens spricht bei der Interessenentfaltung mit. Je mehr die Kleinen sich als die Besitzer der Kindergartengegenstände fühlen, je mehr wächst ihr Zugehörigkeitsgefühl; sie müssen zu den Baukästen und Flechtmappen, zu den Blumen und Pflanzen, zu den Spielsachen, ja selbst zu den Taschen für ihre Frühstücksservietten in einem bestimmten Besitzverhältnis stehen, sie müssen alles als zusammengehörig empfinden, sich selbst als einen Teil des Ganzen betrachten. Arbeiten, die dem Kindergartenganzen dienen, befördern dieses Bewußtsein. Die Verfertigung eines Puppenhauses, bei der jedes Kind hilft und für das die Kinder auch von Hause gesammeltes Arbeitsmaterial mitbringen, dient dem gleichen Zweck. „Unser" Puppenhaus wird den Müttern stolz gezeigt; es fällt auf, daß kein Kind bisher dabei seine Einzelleistung hervorhebt: „Das machen wir" ist der übliche Ausdruck. Die Leitung hat bei dieser Beschäftigung nur mit der Schwierigkeit zu kämpfen, jedes Kind zu seinem Recht kommen zu lassen; wer im Augenblick nicht mittun kann, empfindet dies als Schmerz, wenn nicht als Ungerechtigkeit. Die Arbeitsteilung, die sich bei der verschiedenen manuellen Entwicklung der Kinder und bei der Unmöglichkeit, alle gleichzeitig an dem Haus zu beschäftigen, als nötig erweist, bringt für die Kleinen Konflikte mit sich. Wie bei anderen schon erwähnten Gelegenheiten sind es stets die gleichen Kinder, die energisch ihr Recht dabei zu vertreten suchen, während andere in passiver Weise mit allem zufrieden sind.

Bei der Beurteilung des Zusammenlebens der Kinder ist die Frage von Wichtigkeit, ob sich die Einzelnen gegenseitig direkt beeinflussen. Die bisherigen Beobachtungen in dem kleinen Kreise führten zu einem negativen Resultat. Wohl wurden die Kindergartenbesucher von dem Gemeinschaftsleben erziehlich beeinflußt — es sei nur auf die Arbeitsfreudigkeit, an eine



etwa entwickelte größere Lebhaftigkeit, an ein Abziehen von dem eigenen Ich, an die Zügelung roher Triebe, an die geistige Anregung erinnert — direkt voneinander nahmen die Kinder kaum etwas an. Das Vorbild scheint demnach nur dort wirksam zu werden, wo es sich um eine autoritative Persönlichkeit handelt. In einem Fall wurde zwar die Handlung eines Kindes von den anderen nachgeahmt: die Kinder gewöhnten sich daran, nachdem ein Kind damit begonnen hatte, von den mitgegebenen Frühstücksnäschereien an die anderen abzugeben; es kann aber m. E. hier weniger von einer direkten Nachahmung des Beispiels die Rede sein, als von dem durch die ganze Atmosphäre geschaffenen Bewußtsein des Gemeinsamen, das sich so zu betätigen verlangte. Auch die oft ausgesprochene Befürchtung, daß die Kinder Schlechtes voneinander lernen könnten, scheint nach unseren Erfahrungen ungerechtfertigt zu sein. Die Kinder des Kindergartens beweisen eine schon stark entwickelte Kritik, die einen Wall gegen das Annehmen von Unarten bildet. Ungezogenheiten werden mit Ablehnung, ja sogar mit Ärger aufgenommen; ein gelegentlich vorgekommener Sprachfehler wurde mit einem Auflachen beantwortet, häßliche Gewohnheiten beim Essen werden energisch unterdrückt — von einer Nachahmung war in derartigen Fällen nichts zu bemerken. Was nicht stark in die Augen fällt, wird von den Kindern überhaupt nicht beachtet. Im allgemeinen ist die Einwirkung der häuslichen Erziehung sehr ausgeprägt: jedes Kind scheint das bei ihm zu Hause Gebräuchliche als das einzig Richtige zu erachten. Die Kindergartenleitung hat die Aufgabe, geschickt zu lenken und einzugreifen; sie muß die kleinen Geschehnisse, die das Zusammenleben bietet, zu nutzen verstehen, um ihre Einwirkung zu unterstreichen oder zu verhindern. Dann werden zwar die von Kindern geübten Handlungen oft den Anstoß zu Gewohnheiten der anderen geben, es wird aber mehr der Eindruck des gesamten Zusammenklanges sein, der Einfluß ausübt, als das Einzelvorbild.

Über den Unterschied beim Erfassen und Reproduzieren von Zahlen und Wörtern.

(Aus dem psychologischen Laboratorium der Universität Graz.)

Von Otto Tumlirz.

(Fortsetzung.)

II. Über das Reproduzieren von Zahlen und Wörtern.

Wie bei der ersten Operation sollen auch hier nur simultane Assoziationen und zwar Assimilationen, Dissimilationen und Angleichung in Betracht gezogen werden. Da über das Erfassen der Zahlen alles Wesentliche gesagt zu sein scheint, können wir uns auf die Erörterung der Differenzen zwischen der ersten und zweiten Operation beschränken. Es soll daher auch gleich das ganze Material übersichtlich dargeboten werden.

Von 1046,5 Fehlern bei 30960 Einzelleistungen lassen sich 587 Fehler, d. i. 56,12% auf Fehlerquellen zurückführen, die im Zahlenmaterial und dessen



Erfassung begründet sind, und zwar handelt es sich wieder um die simultanen Assoziationen. Dazu kommen noch 95 Fehler (=9,07%), die auf Einfluß von Summenzahlen, Nachwirkung richtig gelesener Zahlen und Korrekturen zurückgehen, die uns jedoch hier nicht beschäftigen sollen. Auf die genannten Fehlerquellen verteilen sich die 587 Fehler in folgender Weise:

Assimilation	90 Fehler	= 8,60%	} 202 Fehler = **19,30%**
Umstellung	112 Fehler	= 10,70%	
Dissimilation	10 „	= **0,95%**	
Innere Angleichung	190 „	= 18,16%	} 375 Fehler = **35,87%**
Kreuzwirkung	87 „	= 8,31%	
Äußere Angleichung	98 „	= 9,40%	

Die Assimilationen, Umstellungen und Dissimilationen können ganz analog wie beim Erfassen der Zahlen in 12 bzw. 8 Modifikationen gruppiert werden. Über die Häufigkeitsverteilung unterrichten die nachstehenden Übersichten:

Assimilationen:

Modifikationen	*A*	*B*	*C*	*D*	*E*	*F*
progressiv (*α*) [46]	11	2	6	3	13	11
regressiv (*β*) [44]	9	1	6	4	13	11

Umstellungen:

<table>
<tr><th>Modifikationen</th><th>a</th><th>b</th><th>c</th><th>C</th><th>D</th></tr>
<tr><td>nah (A) [72]</td><td>11</td><td>32</td><td>29</td><td colspan="2" rowspan="2">9</td></tr>
<tr><td>entfernt (B) [31]</td><td>15</td><td>12</td><td>4</td></tr>
</table>

Dissimilationen:

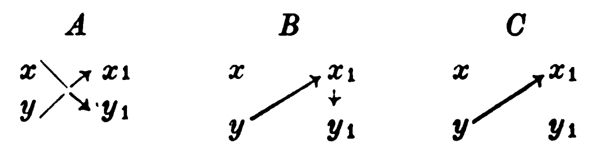
Modifikationen	*A*	*B*	*C*	*D*	*E*	*F*
progressiv (*α*) 7	1	—	—	3	2	1
regressiv (*β*) 3	1	—	—	1	1	—

An diesen Tabellen fällt zunächst auf, daß im Vergleich zur ersten Operation die Assimilationen seltener, die Umstellungen viel häufiger vorkommen, die Dissimilationen nur Ausnahmefälle bilden, daß ferner bei den Assimilationen keineswegs von einem Vorherrschen der progressiven Formen gesprochen werden kann, und daß die Nahumstellungen nicht so deutlich überwiegen.

Bei der inneren Angleichung haben wir außer der gewöhnlichen Form noch die Kreuzwirkungen vor uns. Der Name „Kreuzwirkung" kommt eigentlich nur einem kleinen Teil der 87 Fälle zu.

Diese 21 Fehler charakterisieren sich dadurch, daß die erste Zahl beim Reproduzieren auf die zweite und diese vor ihrer Veränderung auf die erste einwirkt. (Form *A*.) Anders stellt sich die Sache dar, wenn die zweite Lesezahl auf die erste Reproduktionszahl einwirkt, während die veränderte und reproduzierte erste Zahl nun ihrerseits auf die zweite Reproduktionszahl einwirkt (8 Fälle). Man könnte diese Form (*B*) als „gemischte Kreuzwirkung" bezeichnen. Am häufigsten ist eine dritte Form (*C*), die „Rückwirkung" der zweiten Lesezahl auf die erste Reproduktionszahl, wobei die zweite Reproduktionszahl nicht tangiert wird (58 Fälle).

Graphisch lassen sich die drei Formen sehr einfach verdeutlichen:



Zur weiteren Illustrierung seien noch einige Beispiele angeführt:

A (reine Kreuzwirkung): 6247, 6649 für 6647, 6249; 3768, 2833 für 3728, 6833; 2172, 8299 für 2192, 8279.

B (gemischte Kreuzwirkung): 8167, 8614 für 8138, 6716; 8877, 3097 für 8827, 3079; 3081, 1882 für 3031, 7382.

C (Rückwirkung): 9055, 7021 für 9445, 7021; 1653, 8316 für 1358, 8316; 4776, 4393 für 7376, 4393; 1649, 1339 für 6049, 1339.

Die Beziehungen dieser Kreuzwirkungen zu den inneren Angleichungen sind deutlich genug. Richtig verstanden, kann man kurz sagen, daß bei den Angleichungen die Reproduktionszahlen, bei den Kreuzwirkungen die Lesezahlen wirken. Man darf jedoch dabei nicht übersehen, daß es sich zumeist nicht um zwei verschiedene Zahlen handelt, sondern nur darum, daß die gelesenen und niedergeschriebenen Zahlen entweder vor oder erst nach ihrer Reproduktion auf andere reproduzierende Zahlen wirken können. Die Unterschiede dürften ja nicht zu sehr ins Gewicht fallen, zumal sie sich eigentlich erst dann feststellen lassen, wenn die induzierenden Zahlen falsch reproduziert werden, jedoch in der Gestalt, in welcher sie gelesen und niedergeschrieben wurden, angleichend wirken. Wir haben damit ein Analogon zu der erwähnten Tatsache beim Leseakt, daß eine Zahl richtig gelesen, aber falsch niedergeschrieben wurde, in der richtigen Gestalt aber eine andere beeinflußte.

Diese Nachwirkung richtig gelesener Zahlen können wir von den Reproduktionszahlen her noch deutlicher feststellen, da nicht weniger als 59 mal eine Zahl falsch niedergeschrieben, aber richtig reproduziert wurde.

Wir haben also mit dieser Kreuzwirkung keineswegs etwas Neues gegenüber dem Leseakt vor uns; und nur deshalb, weil beim Leseakt die Richtung der Angleichung immer nur von der ersten zur zweiten, von der zweiten zur dritten Zahl usw. geht, während beim Reproduktionsakt die Angleichungstendenz ohne weiteres auch von der zweiten zur ersten, von der dritten zur zweiten Zahl usw. gerichtet sein kann, seien hier diese rückwärts gerichteten Angleichungen gesondert angeführt.

Das gesamte Material der Angleichungen kann auch bei der Reproduktion nach der Intensität des Einflusses und nach der Stellung der induzierenden und



induzierten Ziffern innerhalb der Zahlen geordnet werden. Zunächst sei ein Überblick über die Stärke der Induktionswirkung bei den verschiedenen Formen der Angleichung geboten:

	Stärke	I. Grad (sehr sicher)	II. Grad (sicher)	III. Grad (wahrscheinl. od. möglich)
190	innere Angleichung	87 (45 · 79%)	89 (46 · 84%)	14 (7 · 37%)
87	Kreuzwirkung	52 (59 · 77%)	32 (36 · 78%)	3 (3 · 45%)
98	äußere Angleichung	20 (20 · 41%)	44 (44 · 90%)	34 (34 · 69%)
33	Zwischenraum 0	17	15	1
40	„ 1 Zahl	—	29	11
17	„ 2 Zahlen	3[1]) —	—	17
5	„ 3 „	—	—	5

Diese Tabelle bietet vorläufig nicht viel des Bemerkenswerten. Abgesehen davon, daß die äußere Angleichung gegenüber der inneren stark zurücktritt, ist die Prozentsatzverteilung ungefähr die gleiche, wie bei den Angleichungen der ersten Operation. Von den 17 Fällen der durch zwei Zahlen getrennten Angleichung scheinen nicht alle nur problematische Bedeutung zu haben, doch muß man bei der äußeren Angleichung der Reproduktionszahlen — wie noch später ausgeführt werden soll — noch skeptischer sein als bei der der Lesezahlen.

Da bei unseren bisherigen Erörterungen die Wichtigkeit der Stellung der induzierenden und induzierten Ziffern und Ziffernpaare innerhalb der Zahlen zur Genüge dargetan worden ist, müssen wir auch hier einen kurzen Vergleich anstellen, und zwar sollen wieder zuerst die induzierenden und induzierten Ziffernpaare und dann die Ziffern in Betracht gezogen werden. Die Fälle der Kreuzwirkung (reine und gemischte) müssen natürlich doppelt bewertet werden, da immer bei jedem Fall je zwei beeinflussende und zwei beeinflußte Ziffernpaare oder Ziffern vorhanden sind.

Intensit. u. Form	Kombin. (Summen)	I1,2—II1,2	I3,4—II3,4	I3,4—II1,2	I1,2—II1,4	I2,3—II2,3
I. Gr. inn. A.	87	35	39	4	9	—
I. Gr. Kreuzwirkungen	23 + 2 × 29 = 81	36	26	7	12	—
I. Gr. äuß. A.	20	11	5	4	—	—
II. Gr. „ „	29	9	13	4	3	—
III. Gr. „ „	22	10	7	3	2	—

[1]) Reihen.



Bemerkenswert ist an dieser Tabelle, daß die überwiegende Bedeutung, die bei der ersten Operation dem zweiten Ziffernpaar zukommt, hier nicht vorhanden ist, daß im Gegenteil das erste Ziffernpaar etwas mehr tangiert ist.

Intensität	Kombin.		I-II 1-1	I-II 1-2	I-II 1-3	I-II 1-4	I-II 2-1	I-II 2-2	I-II 2-3	I-II 2-4	I-II 3-1	I-II 3-2	I-II 3-3	I-II 3-4	I-II 4-1	I-II 4-2	I-II 4-3	I-II 4-4
II. Gr. inn. A.	Summen	89	37		9			10			4		10			1		18
III. Gr. inn. A.		14		3		1	1	3						1	1	3	1	
II. Gr. Kreuzw.		32	2		6			11		1			5			3		4
III. Gr. Kreuzw.		3				3												
II. Gr. äuß. A.		15	3		4			2			2		1					3
III. Gr. äuß. A.		12	2					3			1		3	1				2

Bei dieser Übersicht ist der stärkere Einfluß des ersten Ziffernpaares noch deutlicher zu ersehen. Bemerkenswert ist es, daß zwei Kombinationen, die bei der ersten Operation recht häufig vorkommen (I 2—II 3 17 mal, I 3—II 2 6 mal) hier durch kein Beispiel vertreten sind.

Alle Tabellen zeigen deutlich, daß die Unterschiede zwischen Leseakt und Reproduktionsakt ziemlich bedeutend sind, und selbstverständlich müssen wir uns über deren Gründe klar werden. Zur besseren Übersicht seien alle Assoziationsformen bei der ersten und zweiten Operation vergleichend zusammengestellt. Die Prozentzahlen beziehen sich auf die Gesamtfehlersumme jeder Operation.

	I. Operation		II. Operation	
Assoziationsformen	Fehler	Prozente	Fehler	Prozente
Assimilation	382	16 · 37%	90	8 · 60%
regressiv	270	11 · 57%	46	4 · 39%
progressiv	112	4 · 80%	44	4 · 21%
Umstellung	143	6 · 11%	112	10 · 70%
nah	117	5 · 00%	72	6 · 88%
entfernt	26	1 · 11%	40	3 · 82%
Dissimilation	138	5 · 95%	10	0 · 95%
progressiv	108	4 · 63%	7	0 · 67%
regressiv	30	1 · 32%	3	0 · 28%
innere Angleichung	330	14 · 10%	277	26 · 47%
direkte	330	14 · 10%	190	18 · 16%
rückwirkende	—	—	87	8 · 31%
äußere Angleichung	475	20 · 30%	98	9 · 40%



Die großen Unterschiede zwischen der ersten und zweiten Operation sind nach den dargebotenen Übersichten über das gesamte Material nicht zu verkennen. Daß Differenzen bestehen müssen, folgt mit Notwendigkeit aus der Verschiedenheit der beiden geforderten Tätigkeiten. Ist die psychologische Interpretation des Fehlermateriales des Leseaktes richtig, dann müssen aber die Divergenzen zwischen den beiden Operationen unsere Schlüsse bestätigen. Denn wir dürfen nicht übersehen, daß die erste Operation einen Leseakt und einen Reproduktionsakt in sich schließt, daher die zweite Operation, also der Reproduktionsakt hinsichtlich der im Zahlenmaterial und liegenden Fehlerquellen jene Veränderungen aufweisen muß, die sich dann ergeben, wenn wir das Eigenartige, das nur dem tachistoskopischen Ablesen von Zahlen zukommt, abstrahieren und den Unterschied zwischen dem Reproduktionsakt der ersten und zweiten Operation feststellen.

Versuchen wir es zuerst mit der Abstraktion der Einflüsse des Leseaktes, so kommen wir ungefähr zu folgendem: Das visuelle Erfassen des Zahlenbildes tritt ganz oder fast ganz zurück, die Zahlen werden hauptsächlich auf akustisch-motorischem Wege erfaßt. Vermischungen von Zahlenbildern und Verwechslung von Zifferngestalten, die sehr häufig zu Assimilationen oder Angleichungen führen, können daher kaum in Betracht kommen. Die Aufmerksamkeit ist nicht auf eine bestimmte kurze Zeit und auf einen aufzunehmenden kleinen Komplex von Ziffern eingestellt, daher reproduktive Elemente sich leicht einmischen können. Da die Reproduktion, also die neuerliche Erfassung der Zahlen, vorwiegend auf akustisch-motorischem Wege geschieht, wäre ein Vorherrschen einer Assimilationsform, die auf visuellem Wege zustande kommt, wie *A a* ganz unverständlich. Hingegen ist ein Überwiegen jener Formen, die auf eine bestimmte Rhythmisierung zurückgehen, wie *E* und *F*, leicht verständlich, da Rhythmus und Akzent bei der zweiten Operation eine viel wichtigere Rolle spielen als bei der ersten. Ein Dominieren der progressiven Formen kann nicht vorausgesetzt werden. Denn diese Tatsache ergab sich doch nur aus den Bedingungen, die für das Erfassen eines noch nicht bekannten Ziffernkomplexes bestehen. Diese Bedingungen können wir aber nicht auch für die zweite Operation ansetzen, da die Erfassung des Ziffernkomplexes als Ganzes und in allen seinen Teilen (ob richtig oder unrichtig ist hier irrelevant) schon dem Reproduktionsakt vorausliegt. Wir können daher wie bei den Lautassimilationen ein Überwiegen der regressiven Formen erwarten. Anscheinend halten sich freilich progressive und regressive Assimilationsformen die Wage. Wir dürfen jedoch nicht übersehen, daß die Umstellung nichts anderes ist als eine regressive Assimilation, daher wir das Verhältnis der progressiven Formen zu den regressiven nicht mit 46:44 ansetzen dürfen, sondern mit 46:156. Daß Assimilationen überhaupt bei der zweiten Operation nicht so häufig sind wie bei der ersten, erklärt fürs erste der Fortfall der für ihr Zustandekommen so wichtigen visuellen Faktoren, fürs andere, daß wegen der relativen Einfachheit des Ziffernkomplexes einer vierstelligen Zahl und weil die Artikulationsbewegungen nicht wie bei der ersten Operation überstürzt werden müssen, die Bedingungen für eine akustisch-motorische Assimilation überhaupt ungünstig sind. Ferner muß betont werden, daß die Zahlen bei der ersten Operation zunächst sehr flüchtig dargeboten wurden, während bei der zweiten Operation das Zahlenmaterial schon mehrfach erfaßt

und zum Teil mit reproduktiven Elementen durchsetzt war, während gerade bei den Assimilationen, Angleichungen usw. eine gewisse Beschleunigung des Erfassens und Reproduzierens vielleicht die wichtigste Voraussetzung ist.

Wenn wirklich die Assimilationen beim Reproduktionsakt hauptsächlich auf akustisch-motorischem Wege zustande kommen, dann wäre auch nicht einzusehen, warum irgendeine Form so stark überwiegen sollte wie bei der ersten Operation. Das wäre nur dann möglich, wenn wir voraussetzen könnten, daß alle Vp. die Zahlen in gleicher Weise aussprechen und betonen. Daß eine solche Voraussetzung unrichtig ist, zeigen die verschiedenen Reaktionen der einzelnen Vp. Das eine können wir aber ohne weiteres behaupten, daß die Vorbedingungen für die Assimilationsform *A*, die bei der ersten Operation durch 219 Fälle von 382 vertreten ist, am ungünstigsten waren. Wie auch die Aussprache war, ob dreiundzwanzig sechsundvierzig oder zwei drei vier sechs, die Betonung der ersten und siebenten bzw. zweiten und dritten Silbe ist nicht die normale, wie sie die Rhythmisierung einer achtsilbigen Reihe verlangte, bei der sich von selbst ein jambischer oder trochäischer Rhythmus beim Sprechen einstellt. Außerdem war die dritte Ziffer schon bei der ersten Operation sehr häufig beeinflußt (bei 2332 Fehlern ca. 1000 mal), daher einer neuerlichen Veränderung weniger zugänglich.

Es soll nicht behauptet werden, daß die Assimilationen nur auf akustisch-motorischem Wege zustande kamen, visuelle Einflüsse sind gewiß bei einzelnen Vp. nicht ganz abzulehnen, außerdem werden sicher eine Reihe von Fehlern auf Verschreibungen zurückgehen. Daß es aber mit den akustisch-motorischen Einflüssen etwas auf sich hat, zeigt die besondere Form der regressiven Assimilationen, die Umstellungen. Wir haben sie auf Grund längerer Erörterungen bei der ersten Operation als Schreibfehler erklärt. Wären sie auf akustisch-motorischem Wege zustande gekommen — wurde an dieser Stelle unter anderem ausgeführt —, dann könnten die entsprechenden Umstellungen nicht so selten sein. Denn es liegt bei Versprechungen ebenso nahe oder noch näher, für 2457 „vierundfünfzig siebenundzwanzig" oder siebenundfünfzig vierundzwanzig" zu sagen als „vierundzwanzig fünfundsiebzig". Nun sind tatsächlich die entfernteren Umstellungen beim Reproduktionakt fast doppelt so häufig als beim Leseakt (35,71% : 18,18%) und es steht der Annahme nichts entgegen, wenigstens dieses Drittel Fehler als Versprechungen zu erklären.

Wird schon bei Assimilationen, besonders bei den Umstellungen, recht deutlich, daß die so stark wirkenden visuellen Faktoren bei der ersten Operation durch akustisch-motorische Einflüsse bei der zweiten Operation ersetzt werden, so ist das noch leichter bei den Dissimilationen zu ersehen.

Für das Zustandekommen der Lautdissimilationen ist die Beschleunigung des Redeflusses wesentlich; sie äußert sich darin, daß die Artikulationsorgane sich auf einen folgenden Lautkomplex eingestellt haben, bevor der momentan erzeugte vollständig hervorgebracht wird. Haben wir es nun bei der zweiten Operation mit Versprechungen, also eigentlich mit Lautdissimilationen zu tun — da ja Ziffern nur durch Worte ausgesprochen werden können — dann ist leicht einzusehen, warum wir es hier bei den Dissimilationen nur mit Ausnahmsfällen zu tun haben. Denn abgesehen davon, daß alle eine Dissimilation fördernden Faktoren visueller Natur wegfallen, fehlt eben das wichtigste, eine akustisch-motorische Dissimilation hervorrufende Moment: die Beschleunigung des Rede-



tempos. Während bei der ersten Operation die Vp. gezwungen sind, Lesen, Reproduzieren und Niederschreiben einer Zahl in vier Sekunden auszuführen, eine Forderung, die eine große Beschleunigung, bei langsamem psychischem Tempo der Vp. eine Überstürzung zur Folge hatte, stehen ihnen bei der zweiten Operation 30 Sekunden Zeit zur Verfügung, daher sie die einzelnen Leistungen nicht allzu rasch ausführen müssen, wenn sie dies nicht selbst wollen oder durch irgendeine Störung eine kleine Zeiteinbuße erlitten haben.

Natürlich kommt auch bei den Assimilationen in Betracht, daß das Gefühl der Unsicherheit, welches durch die Raschheit des Erfassens bei der ersten Operation erzeugt wurde, und das das Zustandekommen aller assoziativen Einflüsse begünstigte, bei der zweiten Operation fehlt.

Trotzdem, trotz des Fortfalls der visuellen Faktoren, trotz des mehrfachen Erfassens wäre nicht einzusehen, warum die Dissimilationen nur Ausnahmen darstellen, wenn wir sie auf Schreibfehler zurückführen müßten. Denn für Verschreibungen wären die Bedingungen wesentlich günstiger, besonders da die voranliegenden zahlreichen Assimilationen des Leseaktes eine Anzahl gleicher Ziffern oder Ziffernpaare produziert hatten. Daß wir es aber nicht mit Verschreibungen zu tun haben, darauf weist auch noch die auffallende Tatsache, daß von den vorkommenden 10 Fällen sich eine Vp. fünfmal der dissimilatorischen Einwirkung zugänglich zeigte, und zwar eine Vp., die einen gewissen Stolz und Ehrgeiz darein setzte, von allen Vp. mit den geforderten Leistungen am raschesten fertig zu werden, also absichtlich die für das Zustandekommen der Dissimilationen notwendige Beschleunigung herbeiführte.

Mit den Angleichungen kommen wir zu den Differenzen, die zwischen dem Reproduktionsakt der ersten und der zweiten Operation bestehen. Diese Unterschiede sind hauptsächlich darin zu sehen, daß jener ein unmittelbarer, dieser ein mittelbarer ist. Bei der ersten Operation wird der Sinneseindruck aufgenommen und sofort reproduziert, bei der zweiten schiebt sich noch ein weiterer Sinneseindruck ein, woraus sich ergibt, daß nicht nur jede Zahl um einige Sekunden länger, sondern auch immer zwei Zahlen zugleich behalten werden müssen. Aus dieser Tatsache folgt, daß bei der zweiten Operation die Vorbedingungen für eine innere Angleichung wesentlich günstiger sein müssen als bei der ersten, besonders da ja auch die Möglichkeit einer gegenseitigen Beeinflussung gegeben ist, was bei der ersten Operation ausgeschlossen ist — sofern die Vp. die Instruktionen des Vl. befolgt haben. Hingegen sind die Voraussetzungen für eine äußere Angleichung beim Reproduktionsakt viel ungünstiger als beim Leseakt.

Bei der ersten Operation geht die innere Angleichung hauptsächlich auf unmittelbare Einwirkung der vorhergehenden Zahl zurück, bei der äußeren kommt sie in erster Linie durch reproduktive Hilfen zustande. Nun ist allerdings zweifellos, daß die reproduktiven Elemente weit kräftiger sind als die Sinneselemente, deren visuelle und akustische Erfassung ebenso flüchtig ist als die Niederschrift, die noch dazu von den Vp. mehr überhastet wurde als notwendig, aus Besorgnis, die nächste Zahl zu versäumen. Dennoch kann es nicht überraschen, daß die äußere Angleichung gegenüber der inneren nicht allzusehr überwiegt, da fürs erste die reproduktiven Hilfen bei Zahlen recht gering sind und da fürs andere eine nicht unbeträchtliche Anzahl von Fehlern der inneren



Angleichung auf die früher dargelegte Weise der Übernahme einer Ziffer der vorhergehenden Zahl beim Schreiben zurückzuführen ist.

Anders ist es bei der zweiten Operation. Äußere und innere Angleichung kommt nur auf reproduktivem Wege zustande, und da ist es dann selbstverständlich, daß die zuletzt eingeprägten Zahlen ungleich stärker wirken als die früher apperzipierten. Außerdem besteht zweifellos zwischen den acht Ziffern des Zahlenpaares bei der zweiten Operation ein engerer Zusammenhang als bei der ersten; sie werden zusammen behalten, können gegenseitig aufeinanderwirken, vor und nach ihrer Reproduktion, werden fast gleichzeitig reproduziert; durch diese Momente wird die Einmischung fremder reproduktiver Elemente erschwert. Vielfach tritt die zweite Zahl an die Stelle dieser fremden Einflüsse, wie die häufigen Rückwirkungen zeigen. Denn es ist nicht zu verkennen, daß die zweite Zahl bei beiden Operationen die begünstigtere ist, da die erste flüchtiger als notwendig erfaßt und niedergeschrieben wird, damit die zweite nicht versäumt wird, während für diese wenigstens beim Niederschreiben mehr Zeit bleibt und sie überhaupt als die zuletzt erfaßte leichter behalten und reproduziert wird.

Die größere Stärke der zweiten Zahl ist nun tatsächlich bei den Kreuz- und Rückwirkungen deutlich zu erkennen. Daß sich aber die Sache auch anders gestalten konnte, daß dennoch die erste Zahl stärker wirkte, resultiert daraus, daß beide Zahlen schon nach wenigen Sekunden nicht mehr so lebendig waren als wie beim Erfassen, daß manche Vp. die erste Zahl mehrfach sich wiederholten, um sie ja nicht zu vergessen, daß sie wohl häufig entgegen den Instruktionen die niedergeschriebenen Zahlen nochmals lasen, bevor sie das Blatt umschlugen und sie reproduzierten. So bildeten die acht Ziffern beim Reproduktionsakt häufig ein Ganzes; und da wurden von der relativ großen Reihe die ersten und letzten Glieder leichter behalten als die mittleren. Von diesen mittleren Gliedern waren die beiden letzten, also das erste Ziffernpaar der zweiten Zahl am leichtesten einer Veränderung zugänglich, und am stärksten wirkten auf sie jene Glieder, die am festesten eingeprägt waren, also das erste Ziffernpaar der ersten Zahl. Daraus erklärt sich, warum das erste Ziffernpaar beider Zahlen bei allen Formen der Angleichung häufiger oder ebenso häufig tangiert ist als das zweite Ziffernpaar.

(Fortsetzung folgt.)

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Die Kinderforschung im Gedenken an Karl Lamprecht. Am 10. Mai ist Karl Lamprecht unerwartet nach kurzem Krankenlager aus seinem arbeitsreichen Leben abgerufen worden. Mit ihm, dem genialen Schöpfer der „Deutschen Geschichte", dem weitschauenden Gründer des Instituts für Kultur- und Universalgeschichte bei der Universität Leipzig, hat auch die Kinderpsychologie einen sehr verdienstvollen und warmherzigen Förderer verloren. Zwar hat er nie selbst forschend in ihre Fragen eingegriffen; aber trotzdem ist seine wissenschaftliche Wirksamkeit höchst bedeutsam für ihre Weiterentwicklung geworden: Wies er ihr doch durch mannigfache Anregungen neue Wege und schuf ihr für die Arbeit auf neuer Bahn eine



großzügige Organisation. Von seiner kulturhistorischen Methode kam er herüber zur Kinderforschung. Er bedurfte der Einzelentwicklung, um mit ihrer Hilfe die Lücke zu füllen, die in der Urgeschichte der Menschheit klaffte. Deshalb machte er bereits 1902 in seiner „Deutschen Geschichte", der bekannten Rekapitulationstheorie der Naturwissenschaft folgend, auf den hohen Wert der genetischen Kinderpsychologie für die Erforschung der germanischen Kultur der Urzeit aufmerksam. Um zu ergründen, ob sich die seelische Entwicklung des Individuums bei allen Menschenrassen in gleicher Richtung bewegt, ob also alle Kultur- und Menschheitsgeschichte auf die gleiche psychische Veranlagung zurückgeht, lenkte er 1904 den Blick auf die vergleichende Untersuchung der Kunstentwicklung bei den in verschiedenen Kulturkreisen aufwachsenden jugendlichen Individuen und begründete in diesem Jahre seine bekannte Sammlung von freien Kinderzeichnungen, die außer den europäischen Völkern besonders Süd- und Ostasien und Afrika umfaßt. Im Jahre 1909, dem Jubeljahre der Leipziger Universität, eröffnete Lamprecht das Institut für Kultur- und Universalgeschichte; in ihm schuf er eine besondere Abteilung für vergleichende genetische Kinderpsychologie, in der von Semester zu Semester Übungskurse mit Studierenden und Lehrern abgehalten wurden. Diese Kurse erwiesen sich sehr bald als wertvoll. Sie hatten zunächst die Aufgabe, der Kunstentwicklung des Kindes nachzugehen; es stellte sich jedoch die Notwendigkeit heraus, auch die übrigen Seiten der Autogenie in den Bereich der Untersuchungen einzubeziehen, so die sprachliche, logische, religiöse und ethische Entwicklung. Die Pflege der vergleichenden Methode erforderte sodann intensivere Durcharbeitung des in der ethnologischen Literatur enthaltenen Beobachtungsmaterials und somit die Begründung einer besonderen ethnologischen Kinderforschung. Diese vergleichenden Untersuchungen wurden besonders deshalb sehr lehrreich, weil sie außerordentlich deutlich den Einfluß der Kultur auf den Rhythmus des geistigen Wachstums zeigten und eine klare Scheidung zwischen dem Kulturfaktor und der psychischen Anlage ermöglichten. Sie führten auch zu eingehender kritischer Prüfung des Häckelschen Rekapitulationsgesetzes, das ja innerhalb der Geisteswissenschaften schon wiederholt bekämpft worden ist. Lamprecht verfolgte den Verlauf der Übungskurse mit größtem Interesse, ebenso die aus ihnen hervorgehenden wissenschaftlichen Arbeiten, die in vielem seine Ansichten bestätigten — so hinsichtlich der für alle Menschenrassen als gleich anzunehmenden psychischen Disposition — in mancher Frage ihn freilich auch zur Korrektur seiner Anschauungen nötigten, so hinsichtlich des Evolutionismus und der Häckelschen Theorie. Einen nicht unwesentlichen Dienst leistete er der Kinderforschung dadurch, daß er Riccis Buch über die Kinderkunst aus dem Italienischen übersetzen ließ. Als im Sommer 1914 das von ihm angeregte Forschungsinstitut ins Leben trat, plante er als dessen erste Veröffentlichung die Herausgabe von Tafeln zur Kinderkunst, deren Material in der Hauptsache den Beständen seiner Sammlung entnommen werden sollte; sein Tod verhinderte leider vorläufig die Ausführung des Planes. Die besten Stücke der Sammlung hatte er bereits weiteren Kreisen zur Anschauung gebracht, so im Herbst 1913 auf dem Interna-



tionalen Kongreß für Ästhetik und Kunstwissenschaften zu Berlin und 1914 in der Kulturhalle der Internationalen Ausstellung für Buchgewerbe und Graphik zu Leipzig. Die Anregungen, die er der modernen Kinderpsychologie gegeben hat, werden hoffentlich auch weiterhin fruchtbaren Boden finden, und von ganzem Herzen zu wünschen ist, daß die mit so großen Mühen geschaffene Abteilung für vergleichende Kinderpsychologie in irgendeiner Form der Universität Leipzig erhalten bleibt. Ihre Auflösung wäre auch für die Pädagogik ein schwerer Verlust.

Leipzig. Johannes Kretzschmar.

Die Entwicklung der Abstrakta beim Schulkinde. Die Analysen des kindlichen Gedankenkreises und die experimentellen Untersuchungen über die Entwicklung des Wortverständnisses haben mit Sicherheit ergeben, daß sich das Schulkind selbst bei unsern geläufigen Abstrakta, mit denen der Erwachsene arbeitet, wenig oder gar nichts zu denken vermag.

Das ist durchaus kein Nachteil; es ist ein großes Glück, daß das Kind vorerst am Gegenständlichen klebt und so die Wirklichkeit und ihre Beziehungen erst gründlich kennen lernt. Es ist darum z. B. beklagenswert, daß schon mit 10 Jahren im Katechismusunterrichte das Jonglieren mit Begriffen beginnt, für die die Kinder nur geringes Verständnis haben.

In einer Untersuchung aus dem Institute für experimentelle Psychologie und Pädagogik in Leipzig, in der die von Kindern auf vorgelegte Reizwörter erhaltenen Reaktionen untersucht wurden, ist von mir auch die Frage nach dem Verständnis der Abstrakta gestreift worden.[1])

Es ergaben sich mir für das Verständnis der Abstrakta drei Entwicklungsstufen.

1. Interessant sind die Antworten auf das Reizwort Ehre, das eher zu deutlich als Ehre artikuliert wurde. Die Mehrzahl der jugendlichen Kinder, die jüngeren fast ausschließlich, antworteten auf Ähre.

Ein $7\,^{1}/_{2}$ jähriger begabter Knabe fragt, nachdem das Reizwort „Vorteil" geboten wurde: „Sie meinen wohl so was: ich gehe fort?" Und ein ebenfalls begabter $7\,^{3}/_{4}$ jähriger steht ihm in bezug auf einen ungewollten Scherz nicht nach. Es handelt sich um „Seele": „Die Seele ist lang, die Seele ist gewickelt, die Seele ist dick, die Seele ist angebunden." (Was meinst du damit?) „Die die Turner haben, wenn sie Rundlauf machen." (Seil.)

Bis zum achten Jahre ist das Erfassen der Abstrakta von dem Grade der Klangähnlichkeit mit geläufigen Wörtern des kindlichen Wortschatzes beeinflußt. Deshalb sind falsche Deutungen an der Tagesordnung. Auf „Ehre" wird z. B. reagiert: auf „Furcht": „forchten" oder „mer braucht sich nicht zu fürchten."

Diese Reaktion zeigt, wie anschaulich das Kind der ersten Entwicklungsstufe ein Abstraktum anfaßt: Nicht als Substantivum, sondern als Verb oder Eigenschaftswort, damit zugleich dem Pädagogen einen Fingerzeig gebend, daß abstrakte substantivische Wendungen in anschau-

1) Pädagogisch-psychologische Studien, Alfred Leopold Müller: Die Unterschiede der Vorstellungen und Vorstellungsverbindungen bei Kindern verschiedener Altersstufen.



liche Tätigkeiten umzuwandeln sind, wenn auf das kindliche Verständnis gerechnet werden soll.

Der Wortklang herrscht durchweg auf der ersten Stufe bei der Erfassung der Abstrakta, und dies sollte pädagogisch so ausgebeutet werden, daß man viel mehr als bisher Wortverwandte und die Elemente der Wortbildungslehre berücksichtigt. Das Kind im dritten, ja schon zweiten Schuljahre bringt diesen elementaren grammatischen Dingen Interesse entgegen,

2. Aber noch in der zweiten Entwicklungsstufe, etwa vom 8. Lebensjahre bis zur Geschlechtsreife ist von inhaltlicher Erfassung des Abstraktums in den meisten Fällen nicht die Rede. Der Klang ist immer noch gewissermaßen das Grundprinzip der Auffassung, dazu tritt aber auf der zweiten Stufe das Erlebnis, das das Kind mit dem Wort schon gehabt hat. Wie ja in dem Alter das Erlebnis ein Prinzip der Auffassung ist. Bei der oder jener bestimmten Gelegenheit hat es das Abstraktum gehört, „im Gesangbuche, in der Zeitung, an der Straßenecke, in dem Laden, auf dem Dachdeckerschilde" stand es geschrieben. Jetzt dringt das 8—14 jährige Kind aus dem Gebrauch des Wortes, aus seinem Vorkommen im Leben etwas weiter ins Verständnis des abstrakten Wortes ein. Der Klang wird bestimmt durch dazutretende Anschauung.

Das sehen wir auch an folgenden Beispielen, die zugleich zeigen, wie bedeutungsvoll eine im Klange dunkel gefärbte, noch dazu unbetonte Nachsilbe für die Assoziationen doch sein kann. Die drei ersten Antworten auf „Hoffnung" sind von drei vorzüglich zensierten, die letzte von einem Schüler mit einer IIIb. Alle vier sind 10—12¼ Jahre alt.

„Als Robinson auf die Insel verschlagen war, hatte er die Hoffnung, daß wilde Tiere kommen und ihn auffressen würden."

„Ich dachte an meine Krankheit. Da sagte meine Tante: ‚Ich wünsche dir gute Hoffnung'."

„Ich denke an das Sprichwort: ‚Ordnung, Ordnung liebe sie, sie erspart dir Zeit und Müh'."

„Wenn ein Kind über die Straße geht, sagt man, es soll aufpassen, weil ein Wagen kommt. (Welches Wort hast du verstanden?) Hoffnung . . . Meine Mutter sagt oft . . ."

Man sollte nicht für möglich halten, daß Befürchtung, Besserung, Ordnung, Achtung mit dem so oft gebrauchten Abstraktum Hoffnung verwechselt wurden.

3. Die dritte Stufe endlich, die wohl mit der Pubertät erreicht wird, bringt in den Antworten so gut wie keine bestimmten Erlebnisse mehr. Jetzt dominiert in der kindlichen Psyche das Begriffliche und seine Beziehungen. Es treten Definitionen auf, die nicht mehr kindlich sind, sondern in der Hauptsache den Tatsachen entsprechen. Die Anwendungsmöglichkeiten des Wortes im Leben werden überschaut und verglichen.

Etwas ganz Anderes ist es natürlich, wenn man durch eine bestimmte Frageweise eine Definition oder eine Erklärung des Wortes verlangt. Dann bekommt frühzeitig schon eine, die aber meist ungenügend ist, da nicht soviel überschaut wird, wie auf der dritten Stufe. Aber spontan sind die so angeregten Reaktionen nicht.



Reich an Nebeneinanderstellungen, bloßen Gegenüberstellungen, direkten Gegensätzen und an mehr oder weniger durchgeführten Vergleichen sind die freien Antworten auf der dritten Stufe, die spontan vorher überhaupt nicht auftreten.

Bei dem Worte Furcht z. B. wird auf die Todesfurcht, auf die Furcht vor der Hölle, vor Leibes- und Ehrenstrafen eingegangen, auf die Furcht der kleinen Kinder vorm Weihnachtsmann und Feuerrüpel, vor der Dunkelheit usw. Das Reizwort wird als Oberbegriff gefaßt und dann folgt alles Bekannte, das sich da unterordnen läßt.

Wodurch die Reaktionen dieser Stufe aber so wertwoll werden, das sind die zahlreichen gewonnenen Lebensregeln, die im Brusttone der Überzeugung vorgetragen uns zeigen, daß Willensmomente hervorragend mitbeteiligt sind. Zu diesen Maximen rechnen wir allerdings schon Äußerungen wie: „Vorsichtig muß der Mensch in allem sein, was er betreibt und wenn es das Leichteste und Einfachste ist, sowie auch beim. Schweren."

Auch die Erfassung der Abstrakta bestätigt die aus anderen Untersuchungen gewonnene Erkenntnis, daß von einem eigentlichen logischen Denken nur von der dritten Stufe an die Rede sein kann, da nunmehr erst die Grundlagen dafür da sind: eine gut überschaute quantitativ und qualitativ genügende Basis des Vergleichens.

Schönefeld bei Leipzig. Leopold Müller.

Die Vertretung der Psychologie und Pädagogik an den deutschen Hochschulen im Sommerhalbjahr 1915[1]**. Berlin.** Adalb. Czerny (med. F.): Der Arzt als Erzieher (1 ö). — L. Jakobsohn (med. F.): Über geistesschwache, seelisch abnorm veranlagte und verbrecherische Kinder (1 g). — K. Schaefer (med. F.): Anatomische und physiologische Grundlage der Psychologie (2 p). — Kurt Strauch (med. F.): Zurechnungsfähigkeit und Kriminalpsychologie, f. Jur. und Med. (1 m. 2 p). — Frz. Kramer (med. F.): Experimentelle Psychologie (1 g). — Bruno Erdmann: Psychologie (4 p). — C. Stumpf: Theoretische Übungen im psychologischen Institut (1 g). — H. Mulert (theol. F.): Besprechung von Fragen des Religions-Unterrichts an höheren Schulen (1½ p). — Ferd. Jak. Schmidt: Allgemeine Pädagogik (4 p); pädagogisches Seminar (Übungen) (1½ pg). — M. Frischeisen-Köhler: Geschichte der pädagogischen Theoretik (2 p). — Hans Rupp: Einführung in die Psychologie (2 p). Experimentelle Übungen für Anfänger (2 p). Raumanschauung (1 m 2 p). Kolloquium (1 m 2 pss). **Bonn.** Arthur Hübner (med. F.): Kriminalpsychologie mit Übungen (1 p). — G. W. Störring, Psychologie (4 p); experimentelle Arbeiten für Vorgerückte (m. Erismann) (tägl. g). — Th. Erismann: Einführungskurs in die experimentelle Psychologie (1 m. 2 p). Psychologie in ihrer Anwendung auf andere Wissenschaften und das praktische Leben (1 p). — Aug. Brandt (kath.-theol. F.): Kateche-

[1]) Ausgezogen aus dem deutschen Universitätskalender von Ascherson. 87. Ausgabe. Zeichenerklärung: g=gratis; ö=öffentlich; p=privatim; pss=privatissime; die Ziffern geben die Zahl der Stunden an.



tik (4 p); katechetisches Seminar (2 g). — M. Wentscher: Pädagogik (2 p). **Breslau.** Math. Baumgartner: Psychologie (4 p). — Will. Stern: psychologische Seminar-Übungen (1 m 2 g). — R. Königswald, Psychologie des Denkens (2 p). Übungen (Denkpsychologie) ($1^1/_2$ pg). — C. Prausnitz (med. F.): Schulhygiene für alle Fakultäten (1 p). — Eug. Kühnemann: Geschichte der Pädagogik (2 p). **Erlangen.** H. Leser: Psychologie (4 p). — H. Leser: Pädagogische Übungen (Probleme der staatsbürgerlichen Erziehung) (2 pg). — Walt. Caspari (theol. F.): Katechetische Behandlung der Grundbegriffe des Katechismus (2 p), katechet. Seminar (2 pg), pädagogische Repetition (1 pg). — Wolfg. Weichardt (med. F.): Schulhygiene, besonders für Philologen (1 m 2 p). **Frankfurt a. M.** E. Sioli (med. F.): Zur Psycho-Pathologie des Verbrechers (1 g). — O. Schultze: Besprechungen über neuere ethische und willenspsychologische Literatur (1 m 2 p); Übungen in der psychologischen Analyse psychiatr. Fälle (1 m 2 p). — F. Schumann (nat. F.): experimentell-psychologische Praktik (m. Gelb) (1 m. 2 p); wissenschaftliche Arbeiten f. Vorgerückte (p). — W. Koehler (nat. F.): Tierpsychologie (ausgewählte Kapitel) (2 p). — O. Schultze: Allgemeine Didaktik (2 p). — B. Pfeifer (Wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Fak.): Geschichte und Organisation des kaufmännischen Bildungswesens in Deutschland (1 p). Handelslehrerseminar (Methodik der Handelskunde) (1 m 2 p). **Freiburg i. Br.** Alfr. Hauptmann (med. F.): Physiologische Psychologie für alle Fakultäten (1). — Ferd. Kehrer (med. F.): Kriminalpsychologie und Psychologie der Aussage, für alle Fakultäten (1). — Jonas Cohn: Psychologische Arbeiten (Seminar) (g). — Jonas Cohn: Ziele der Erziehung und des Unterrichts (2). **Giessen.** Kurt Koffka: Experimentelle Psychologie (4 p). Experimentell-psychologische Arbeiten. — Aug. Messer: Einführung in die pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik. — H. Siebeck: Geschichte der Bildung und der Pädagogik seit dem Auftreten des Humanismus (3). — Martin Schian (theol. F.): Der evangelische Religionsunterricht (2). **Göttingen.** G. Elias Müller: Über das Ichbewußtsein und über das Erkennen in psychologischer und erkenntnis-theoretischer Hinsicht (p); psychophysische Methodik und Korrelationslehre (2 p); experimentell-psychologische Arbeiten (pg). — Dav. Katz: Psychologie der Wahrnehmung (ausgew. Kapitel) (1 m. 2 p). — Jul. Baumann: Geschichte der Pädagogik (2 p); Kolloquium (Probleme der Pädagogik) (1 pg). **Greifswald.** H. Schwarz: Allgemeine Psychologie (4 p). — J. Rehmke: Geschichte und System der Pädagogik (4 p). **Halle.** W. v. Drigalski (med. F.): Hygiene der Erziehung II, für alle Fakultäten (1 p). — P. Menzer: Psychologie (4 p). — Fel. Krueger: Übungen zur Entwicklungspsychologie (1 m 2 pg). Anleitung zu psychologischen und philosophischen Arbeiten für Vorgerückte (pg). — Gosw. Uphues: Einführung in die Psychologie (2 p). — W. Fries: Das preußische Schulwesen in seiner geschichtlichen Entwicklung (2 p). Allgemeine Unterrichtslehre (1 ö); pädagogische Übungen über Herbart, Besichtigungen und Probestunden (pg). **Heidelberg.** K. Jaspers: Verstehende Psychologie (2). — Stadtschulrat R. Rohrhurst (theol. F.): katechetische Übungen ($1^1/_2$ pg.); Gesetzgebung und gegenwärtiger Stand der badischen Volksschule (1 pg). — **Jena.** W. Strohmayer (med. F.): Psychopathologisches des Kindesalters (2 p). —



W. Rein: Joh. Fr. Herbarts Leben und Lehre (2 p); allgemeine Pädagogik II (2 p); pädagogisches Universitätsseminar mit praktischen Übungen. **Kiel.** Cay v. Brockdorff: Neuere Pädagogik (2 p). **Königsberg. i. Pr.** Narziß Ach: Leitung psychologischer und philosophischer Arbeiten tägl. (pg). — Alb. Goedeckemeyer: Geschichte der Pädagogik seit der Renaissance (2 p). **Leipzig.** W. Wundt: Psychologie (4 p). Im Institut für exp. Psychol. (mit Wirth und Klemm und Dittrich) a) Lehrkurse, b) Leitung selbst. Arbeiten (5 m. 5 u. 1 m. 2 pg). — W. Wirth: Im Institut f. exp. Psych.: Psychologie der Gesichtsempfindungen. Psychophysik. — O. Dittrich: Im Institut f. exp. Psych.: selbständige Arbeiten über exp. Phonetik und Sprachpsychologie. — M. Brahn: Übungen zur Kinderpsychologie (1 pg). — O. Klemm: Einleitung in d. Völkerpsych. (1 p); Völkerpsych. (ausgewählte Kapitel) (1 m. 2 p)). — Ed. Spranger: Phil.-päd. Seminar (Pestalozzis soz. und pol. Anschauungen) 1½ pg). — P. Barth: Geschichte der Pädagogik II (1 m. 2 p). — M. Brahn: Systemat. Pädag. (2 p). — E. Jungmann: Didaktik d. höh. Schulen (2 p); prakt.-päd. Seminar (2 m. 2 pg). — O. Frenzel (theol. F.): Psychologie des Religionsunterrichts. (2 p). Seminar, katechetische Abteilung: Religionsunterricht und rel. Erziehung (1 m. 2 pg); praktisch-pädagogische Übungen (1 m: 2 pg). — J. Wagner: Didaktische Besprechungen zum chem. Praktikum f. Lehrer (1 pg). — C. Füchtbauer: Pädagog.-physik. Praktikum für Lehramtskandidaten (1 m. 3 p). **Marburg.** K. Bornhausen (theol. F.): Religionspsychologie (1 p); Besprechung von Typen religiöser Erfahrung (2 g). — Er. Jaensch: Einführungskurs in die experimentelle Psychologie (1 m. 2 p); Leitung eigener Untersuchungen tägl. (pg). **München.** W. Specht (med. F.): Allgem. Psychiatr. für Mediziner und Psychologen. (2 p); Pathologie der Wahrnehmung, für Philosophen und Mediziner (1 p). — Rud. Schneider: Schulhygiene II. (1 m 2 p). (med. F.). Osw. Külpe: Experimentelle psychologische Arbeiten für Vorgerückte, tägl. (pss). — Alex. Pfänder: Grundzüge der Psychologie des Menschen (4 p). — Aloys Fischer: Charakter und Charakterforschung (2 p); Psychologie der Affekte (1 p). — K. Bühler: Geistige Entwicklung des Kindes (2 p). — R. Pauli: Einführungskurs in die experimentelle Psychologie (1 m. 2 p). — M. Ettlinger: Einführung in d. Tierpsychologie (2 p). — Jos. Göttler (theol. F.): Katechetik als Theorie der religiös-sittlichen Erziehung und des Religionsunterrichts (4 p); katechetische Praktik (m. Mayer) (1 pg); pädagogische Praktik (1 m. 2 pg). Heinr. Mayer (theol. F.): Experimentelle Religions-Pädagogik I (Kindesalter) (1 ö). — Alb. Rehm: Geschichte der pädagogischen Theorien vom Aufklärungszeitalter ab (4 p). — Fr. W. Foerster: Grundfragen der Jugendfürsorge (2 m. 2 p); pädagogisches Seminar (staatsbürgerliche Erziehung und Unterricht) (1 m. 2 pg). **Münster i. W.** Erich Becher: Psychologie (4 p); Seminar-Übungen dazu (m. Goldschmidt) (1 g); selbständige Arbeiten (pg). — R. Hellm. Goldschmidt: Elemente der Völkerpsychologie (2 p). — P. Cauer: pädagogische Zeit- und Streitfragen (1 p). — Jos. Plaßmann: Methodik des Unterrichts in der mathematischen Geographie und elementaren Astronomie (1 p). — O. Braun: Geschichte der Pädagogik im 19. Jahrhundert (2 p); experimentelle Pädagogik (1 p): Übungen (moderne Pädagogik) (1 p). **Rostock.** Frz. Erhardt: Psychologie



(4 p). — Frz. Erhardt: Pädagogik. (1 + 1 m. 2 p). **Straßburg i. E.** Arth. Schneider: Psychologie (4); Seminarübungen (1). — Pf. O. Baensch: Über Bewußtsein, Seele und Geist (1). **Tübingen.** Heinr. Spitta: Psychologie (4). G. Deuchler: Pädagogische Psychologie (4); Seminarübungen dazu (1 m. 2). — Konst. Oesterreich: Übungen zur experimentellen Psychologie (1). **Würzburg.** K. Marbe: Psychologie und Ästhetik (4 p); wissenschaftliche (auch pädagogische) Arbeiten. ganztg. (pss). — Remig. Stölzle: Philosophische und pädagogische Seminar-Übungen (1 pg); Anleitung zu wissenschaftlichen Arbeiten (pg).

Literaturbericht.

Pädagogium. Eine Methoden-Sammlung für Erziehung und Unterricht. Unter Mitwirkung von Prof. Dr. E. Meumann herausgegeben von Prof. Dr. Oskar Messmer. Verlag vonJulius Klinkhardt in Leipzig.

Unter dem Titel „Pädagogium", der bedeutsame Erinnerungen aus der Geschichte der Pädagogik anklingen läßt, gibt Oskar Messmer mit E. Meumanns Unterstützung eine Sammlung von Monographien heraus, die sich nach dem Wortlaut ihres Programms die Aufgabe setzt, die „praktischen Methoden der Erziehung und des Unterrichts als schöpferische Produkte" wieder zu wissenschaftlicher Ehre zu bringen.

Seit in einer Reihe von Bänden dieses Programm seine Verwirklichung begonnen hat, ist es möglich und angezeigt, zum ganzen Unternehmen Stellung zu suchen, zumal es unter der pädagogischen Literatur der Gegenwart eine eigene Physiognomie aufweist. Als erste Veröffentlichungen aus der Sammlung liegen jetzt folgende Bände vor:

Oskar Pfister: Die psychanalytische Methode, VIII und 514 Seiten, Preis: 12.50 M.

Carl Eitz: Der Gesangunterricht als Grundlage der musikalischen Bildung, VII und 75 Seiten, Preis: 2.50 M.

Otto von Greyerz: Der Deutschunterricht als Weg zur nationalen Erziehung, IV und 384 Seiten, Preis: 8.— M.

Ernst Weber: Kunsterziehung und Erziehungskunst, VI und 412 Seiten mit 125 Abbildungen, Preis: 9.40 M.

E. F. Otto Schultze: Systematische und kritische Selbständigkeit als Ziel von Studium und Unterricht, VIII und 253 Seiten, Preis: 6.20 M.

Es ist die Absicht dieser Anzeige, die Eigenart der damit eröffneten Sammlung im Ganzen zu würdigen, auf die einzelnen Bände aber dabei nur so weit einzugehen, als es nötig ist, um an ihnen nachzuweisen, wie der Grundgedanke der Sammlung festgehalten und ausgestaltet wurde. Jeder der bisher veröffentlichten Bände verdient außerdem eine selbständige Würdigung unter dem Gesichtspunkt ausschließlich des jeweils darin in Angriff genommenen Problems; von dieser Einzelwürdigung soll nichts vorweg genommen werden, was sich in der erforderlichen Ausführlichkeit bei einer Prüfung lediglich des Grundgedankens der ganzen Sammlung doch nicht sagen ließe. Ausführliche Einzelbesprechungen sollen in den nächsten Heften folgen.

Das „Pädagogium" stellt sich zur Aufgabe, Methoden des Unterrichts (in einem Fach, mit oder ohne Berücksichtigung des Gesamtlehrplans, dem das Fach jeweils eingegliedert ist, bzw. der Schulgattung an der das Fach als Pflicht- oder Wahlfach eine schon gefestigte oder eine noch umstrittene Stelle hat), wie sie in der Praxis gehandhabt werden, zur vollständigen, wissenschaftlich begründenden Darstellung zu bringen; desgleichen Verfahren der Erziehung aus der Praxis heraus zu schildern und zu methodisieren. Das Pädagogium läßt also zunächst jeden zu Worte kommen, der als praktischer Lehrer und Erzieher nicht bloß einen



oder einige vereinzelte methodische Einfälle gehabt hat, sondern eine für ein ganzes Fach, eine bestimmte Schulstufe, einen wesentlichen Abschnitt oder eine wichtige Teilaufgabe der Erziehung maßgebende, geschlossene Methode nach seiner Meinung mit Erfolg zur Anwendung gebracht hat, dazu die Fähigkeit besitzt, diese Methode unter Loslösung von den konkreten Einzelheiten seiner Erfahrung typisierend zu beschreiben und von allgemeineren, letztgültigen Prinzipien aller Didaktik und Pädagogik aus zu begründen, oder wenigstens durch eine gewissenhafte, kritisch prüfende Darstellung der erreichten Erfolge zu empfehlen. Ohne jede Enge und Voreingenommenheit sollen alle zu Worte kommen können, die glauben, in ihrer Unterrichtspraxis schöpferische Arbeit geleistet zu haben, die nicht nur fähig, sondern auch wert ist, von anderen gekannt, studiert, nachgeahmt zu werden. Es ist dabei einerlei, ob die dargestellte Methode im Ganzen neu, originell ist, oder auch noch mit ererbtem Gute arbeitet, ob sie sich zu einer der großen, im Gang befindlichen Reformbewegungen hält, oder andere Wege geht.

Die bisher vorliegenden Bände beweisen, daß der Herausgeber tatsächlich ohne jeden didaktischen Dogmatismus schöpferische Methodiker der verschiedensten Richtung zu Wort kommen läßt, Methodiker und Methoden, die bis zu ihren fernsten Grundlagen zurückverfolgt, keineswegs auf gemeinsamem Boden stehen.

Man betrachte nur einmal die Titel und Themata der vorliegenden Bände! Sie künden eine große Verschiedenheit auch der Standpunkte an. Wo bleibt, worin besteht die Einheitlichkeit der Sammlung? Das Recht, diese Monographien in eine Folge zusammenzufassen?

Ich möchte auf diese Frage mit einem doppelten Gedankengang antworten und dadurch zugleich das Spezifische dieser Sammlung vor anderen herausheben.

Das erste Moment, das die Monographien eint, ob sie nun über die Methoden des Gesangunterrichts oder die der wissenschaftlichen Ausbildung künftiger Oberlehrer handeln, ist dies: Die praktischen Methoden der Unterweisung und Erziehung werden als selbständige, eigengesetzliche schöpferische Leistungen begriffen und gewürdigt, die aus der lebendigen Arbeit an einer beständig gegenwirkenden Mannigfaltigkeit von Schülerindividualitäten gewonnen und in ihr bewährt werden. Wir sind heute in Gefahr, das pädagogische Tun gar zu sehr als bloße Anwendung von Kenntnissen und Erkenntnissen (der Psychologie, der Logik und Methodenlehre, der tradierten Lehr- und Zuchtmittel) zu betrachten und dadurch zu entseelen, falsch zu verstehen. Wissen, was zu tun wäre, und Tun, was man weiß, ist gründlich zweierlei; und ebenso zweierlei ist, zu wissen, wie ein pädagogisches Problem in rein wissenschaftlicher Geisteshaltung angepackt und gelöst wird, und in lebendig schöpferischer Unterrichtsarbeit der Wissenschaft sozusagen neue Probleme erst aufzugeben. Für die Geschichte des pädagogischen Fortschritts sind die Fortschritte der Fachwissenschaften, der Kinderpsychologie, der graphischen Künste nicht an sich von Bedeutung, wenn sie nicht in besonders veranlagten Köpfen neue Gedanken veranlassen, wie das Lehrgut an die Jugend heranzubringen sei, neue Einfälle, wie die Charakteranlagen gepflegt und Defekte korrigiert werden können, wie die allgemeinen Fortschritte z. B. des Drucks, der Illustration, des künstlerischen Wandbildes gerade für die Jugend fruchtbar gemacht werden können. Denkt man an die Geschichte der Pädagogik, an Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, so sind es nicht neue wissenschaftliche Erkenntnisse über Kind, Schulform, Erziehungsziel, welche die Bedeutung der großen Pädagogen ausmachen — ich leugne natürlich nicht, daß sie solche gehabt, zur Begründung ihrer Praktik ausgesonnen und verkündet haben — sondern daß sie auf zu ihrer Zeit noch nicht bekannte, erfolgreiche, zugleich unreflektiert kinder- und jugendgemäße Verfahren gekommen sind, den Bildungsinhalt an und in die Seele der Zöglinge zu bringen; ob dieses neue Verfahren nun die Anschaulichkeit, das Erlebenlassen der Folgen eines eigenen Tuns, die Konzentration des Unterrichtsstoffes nach wesentlichen Gegenständen und Erfahrungskreisen, die Kulturstufen oder sonst etwas gewesen, ist dabei einerlei; einerlei auch, ob die Methoden fortbildungsfähig genug waren, sich bis heute zu behaupten, oder ob wir sie heute (unter gänzlich veränderten

Lebensbedingungen der Jugend, mindestens der Großstadtjugend) für unzureichend, ja für falsch halten. In der Kulturwelt gelten ja andere Gesetze als für das Naturgeschehen; die Vielgestalt ist eines ihrer Kennzeichen; so ist es nicht nur verständlich, sondern gut, daß auch (wirklich oder scheinbar) überholte Methoden nicht einfach aussterben, wie es mit „unangepaßten" Lebensformen geschieht, daß Primitives und Raffiniertes nebeneinander bestehen bleibt; was einmal im Verlauf der Kulturgeschichte bestimmten Interessen und Bedürfnissen dienstbar gewesen ist, hat seine Fähigkeit bewiesen, es immer zu sein, kann auch heute noch dieselben Dienste leisten; pädagogische Methoden sind ähnlich wie Philosophien; wenn wir die Aufgaben kennen, um deretwillen sie ehemals ersonnen worden sind, erweisen sie sich auch heute noch von verständlicher Angemessenheit und können dauernd praktiziert werden, wie ein Blick auf unser Erziehungswesen bezeugt, das überall das Erbe der Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart erkennen läßt.

An diesem Punkt faßt das Pädagogium die Methoden; es zeigt sie als selbständige geistige Bildungen, bei deren Entstehung viel Erfahrung, angewandte Wissenschaft, tastende Probe Voraussetzungen sind, aber der geniale pädagogische und didaktische Blick den Ausschlag gibt und die eigenartige Realität verleiht. Das Pädagogium bietet nun solchen Methoden eine Sammelstelle, welche aus der besonderen Lage des Geisteslebens der Gegenwart erwachsen und den Erziehungsaufgaben in ihren modernen Modifikationen angemessen und angepaßt sind. Das hat uns ja die historische und soziologische Betrachtung des Erziehungswesens mit aller Deutlichkeit gelehrt, daß unbeschadet der unableitbaren Selbständigkeit des pädagogischen Genius als solchen jede Zeit und Kulturkonstellation ihre Erziehung und ihre Pädagogik erzeugt, manche in allbeherrschenden, klar gebauten vollständigen Systemen, manche nur in der Auflösung alles Systematischen, im Suchen und Versuchen, manche mehr auf dem Gebiete der Didaktik, andere mit dem Schwerpunkt im Erziehlichen, manche nur in der Organisation und andere gar nur in Einzelheiten der Hilfsmittel. Von diesem Gesichtspunkt betrachtet, dürfen die bisher erschienenen Bände den Anspruch erheben, Denkmale der Zeit zu sein. Für ihre Bewertung ist es zweckmäßig, diejenigen Momente unserer Kulturlage ins Auge zu fassen, die auf das Erziehungswesen sichtlich Einfluß üben. Das ist — wenn ich grob schematisiere — von unserer zeitgenössischen Philosophie vor allem der psychologistische Zug, in unserem religiös-sittlichen Leben die Lösung der Religiosität vom Kirchentum, der freien sittlichen Selbstbestimmung von der Religion, und eine zunehmende Betonung einerseits der reinen Persönlichkeitsethik, andererseits der sozialen und nationalen Pflichten und Aufgaben; von unserem Erwerbs- und Wirtschaftsleben hat der Arbeitsgedanke, von unserer aufblühenden angewandten Kunst jener der ästhetischen Kultur auch das pädagogische Denken berührt. Viele Einflüsse dieser Strömungen helfen den Geist dieser Methodensammlung bestimmen. Ich greife, — willkürlich, weil nur die Einzelbesprechung hier völlig gerecht sein kann — einige Züge als Belege heraus.

Unser geistiges Leben ist — von anderen Seiten abgesehen — gekennzeichnet durch die Bemühungen um Erkenntnis und Kultur der Seele. Ich denke dabei keineswegs in erster Linie an die wissenschaftliche Psychologie — diese ist uneinheitlich und vielfach gar nicht auf das tiefere Seelenleben bedacht; unsere Literatur, unsere Kunst, die Organisation der Arbeit sind viel wichtigere Zeugnisse für den Psychologismus des modernen Bewußtseins. Es ist kein Wunder, daß auch die Psychologisierung von Erziehung und Unterricht gefordert und betrieben wird. Von den pädagogischen Richtungen., die sich daraus entwickelt haben, kommt eine der jüngsten zu Wort, eine auf die psychanalytische Methode gebaute Reform der Erziehung, besonders der Behandlung von moralischen Fehlern und moralisch-pathologischen Charakteren. Ich bekenne für meine Person sehr gern, daß die Psychoanalyse den Blick des Forschers auf weite und wichtige Gebiete des Seelenlebens gelenkt, Tatsachen und Zusammenhänge in der psychischen Entwicklung von allergrößter Tragweite aufgedeckt hat; ebenso darf ihr das Verdienst nicht geschmälert werden, die Technik der psychologischen Unter-



suchung bereichert und verfeinert zu haben. Beides, die Tatsachen, die sie ermittelt und die Verfahren, die sie anwendet, wird Einfluß auf die Praxis der Erziehung gewinnen. Die einfache Ablehnung ist nicht mehr möglich, die oft noch beliebte Mißachtung, als handele es sich dabei gar nicht um ernsthafte, wissenschaftliche Bemühungen und um schwerwiegende Probleme, fällt auf diejenigen zurück, welche aus dogmatischer Befangenheit in ihren eigenen Hypothesen und Methoden in den entgegengesetzten Fehler verfallen, den kritiklose Anhänger einer neuen und auffallenden Betrachtungsweise begehen. Oskar Pfisters Buch führt mitten in die Fragen der psychanalytischen Bewegung hinein und zeigt an Fällen der eigenen seelsorgerlichen und pädagogischen Praxis, wie sich überzeugte Anhänger die pädagogische Nutzbarmachung denken. Im ganzen gesehen will das Buch freilich zu viel auf einmal: es setzt eine bestimmte Erkenntnistheorie voraus, belastet sich zu sehr mit Rücksichten auf Einwände und mit innerhalb des Lagers der Psychanalytiker selbst noch strittigen Meinungen, setzt andererseits zuviel von den Theorien derselben als bekannt voraus. Zu den psychologisch orientierten Arbeiten der Sammlung gehört auch die Darstellung der Tonwortmethode von ihrem Erfinder; psychologisches Denken steckt in allen bisher erschienenen Monographien.

Neben der psychologischen Vertiefung ist für die neuere Erziehung die Befreiung der Lehrerpersönlichkeit von den Einengungen durch Vorschrift, Methoden und Übermaß sachlicher Hilfsmittel wichtig, die Ausnützung der rein personalen Erziehungsmittel. Die Bewegung gegen die „Methodengläubigkeit" lebt als gemeinsamer Kern in der älteren „Kunsterziehungsbewegung" wie in der neueren „Arbeitsschulbewegung". Wenn man bei beiden von einem äußerlichen natürlich verschiedenen Teil absieht — „ästhetische Erziehung" und „Handarbeit" — so erwiesen sie sich als die beiden Seiten der Befreiung der Persönlichkeit in der Erziehung, der Lehrerpersönlichkeit (der Erzieher als „Künstler") und der werdenden Persönlichkeit des Schülers (Prinzip der Selbsttätigkeit). E. Webers Buch Kunsterziehung und Erziehungskunst ist ganz auf dieses Prinzip gestellt; aber es kommt auch sonst in der Sammlung zu Wort und Geltung.

Der dritte Zug der Pädagogik in unserer Zeit ist die Ausdehnung der Erziehung nach unten und oben, besonders das Problem der Jugendlichen. Eine Schicht derselben, den akademischen Schüler, und eine Seite, die Hochschuldidaktik, behandelt Otto Schultze.

Die angekündigten Arbeiten lassen erkennen, daß noch weitere Züge der neuen Zeit in den Methoden, die hier gesammelt werden, zu Worte kommen sollen und daß das „Pädagogium" wirklich wird, was sein Name verspricht: die Zusammenfassung der in unserer Zeit, unter ihren Lebensbedingungen ausgebildeten, in diesem Sinn spezifisch modernen Methoden des Unterrichts und der Erziehung. Die Einzelbesprechungen, die bald folgen, werden zu den Problemen der verschiedenen Bände sachlich Stellung nehmen.

München. Aloys Fischer.

K. Köhn, Experimentelle Beiträge zum Problem der Intelligenzprüfung. Aus: Pädagogisch-psychologische Forschungen, herausgegeben von E. Meumann, O. Scheibner, A. Fischer und H. Gaudig. Leipzig 1913. Verlag von Quelle und Meyer. 138 S. 3,50 M.

Die Arbeit Köhns stammt aus dem Pädagogisch-psychologischen Institut des Münchner Lehrervereins und ist unter der Leitung von Professor A. Fischer entstanden. Nach zwei Richtungen hin ist sie bedeutsam: sie stellt einen außerordentlich wichtigen Beitrag zur Lehre von der Begabung des jüngeren Schulkindes dar und nimmt mit Glück das weitreichende Gebiet der Arbeitsvorgänge beim Kinde in Angriff. Der Versuchstatbestand ist kurz folgender: 6—9 jährigen Kindern, teils auch älteren und Erwachsenen teils auch jüngeren, werden die 2, 3 oder 4 Teile von jeder der beiden verschiedenfarbigen, in Form und Größe aber gleichen Pappfiguren (Kreise, Vier-, Fünf-, Sechs- und Siebenecke, in bestimmter Weise aufeinandergeschichtet, vorgelegt mit der Aufgabe, aus diesen



Stücken nach der gezeigten Vorlage eine oben solche farbige und weiße Figur zu legen. Die Art der Zerschneidung machte die Kombinationsaufgabe leichter oder schwerer; auch andere Variationsprinzipien sind zum Zweck der Erkenntnis der Vorgänge geschickt eingeführt. Die Aufgaben sind ihrer Art nach nicht neu; neu dagegen ist — von einigen Hinweisen abgesehen — das Problem, das Köhn an ihren Lösungen studiert: die Arbeitsweise des Kindes, nach den drei Hauptgruppen der Begabung spezialisiert; es werden dann daraus allgemeine Kennzeichen für die Hauptbegabungsstufen des Schulkindes abstrahiert. Ich kann jedem, der in die verschiedenen Arbeitsweisen des Kindes auf den einzelnen Begabungsstufen eindringen will, insbesondere dem Lehrer, die sorgfältige und ergebnisreiche Untersuchung zum Studium empfehlen.

Mit Recht nimmt Köhn seine Aufgabe an der verhältnismäßig einfachen — und doch noch, wie sich herausgestellt, reichlich verwickelten — Kombinationsleistung in Angriff und sucht so der Forderung gerecht zu werden, daß die Probeleistungen zur Feststellung der Intelligenz durch eine genaue begabungspsychologische Analyse auf ihren „Intelligenzgehalt“ hin untersucht werden müssen, wenn mehr als ein vages und unwissenschaftliches Herumtasten bei der Aufstellung von Begabungsaufgaben herauskommen soll. Unter diesem Gesichtspunkt ist auch im ersten Abschnitt ein Überblick über die Methoden der Intelligenzprüfung gegeben und der Begriff der Intelligenz umschrieben als eine formale Funktion, die sich in Analyse, Vergleichung, Kombination, Deutung, Klassifikation, Abstraktion usw. bekundet und eine gewisse Sinnesschärfe, Aufmerksamkeits- und Gedächtnisleistung voraussetzt. Ich pflege in ähnlicher Weise den Intelligenzbegriff zu bestimmen (vgl. die Arbeit von Gaßmann und Schmidt im 3. Heft der Wissensch. Beiträge zur Pädag. und Psychol. S. 2f.) und A. Fischer ist m. W. gleicher Meinung. Andere sind abweichender Ansicht.

Die Versuchsergebnisse werden dargelegt im Anschluß an die von Fischer gegebenen Momente des Arbeitsvorgangs: Zielsetzung oder Problemsstellung, Suchen der Mittel zur Realisierung des Ziels, Disponieren der Mittel und ihre Verwendung zur allmählichen Herbeiführung des Ziels, Prüfung der Teilergebnisse, Festhaltung des Ziels, Überwindung von Hemmnissen und Prüfung des Endergebnisses. In jedem Fall werden die Teilvorgänge in ihrer begabungstypischen Verschiedenheit beschrieben. — Diese Beschreibung ist zwar noch nicht zur Vollkommenheit durchgeführt, da die in sie eingehenden, aus verschiedenen Sphären stammenden Begriffe nicht immer vollbewußt gesondert und ins richtige Verhältnis gesetzt sind. Mit der Aufgabe, eine psychologische Deskription der Arbeitsweiße des Kindes (also einer fremden Person) zu liefern, ist die Begriffsbildung der äußeren und inneren Beschreibung (mit der Hand abtasten — Impuls erleben) sowie der objektiven und subjektiven unmittelbaren Deutung (planmäßiges, methodisches Vorgehen — mit kritischem Bewußtsein aufnehmen), soweit dies Aktualbegriffe sind, wohl verträglich; abgesehen von der kritischen Besonnenheit, mit der sie zu verwenden sind, muß aber unser Bemühen dahin gehen, der inneren Beschreibung zur Vorherrschaft zu verhelfen. Dagegen führt von diesem Ziel die Verwendung der reinen Potentialbegriffe (das Kind besitzt kritischen ‚Sinn‘) ab, wenn sie in Formulierungen der Teil- oder Endergebnisse vorkommen; sie können nur vorläufige Anwendung finden, um flüchtige Eindrücke, die genauer zu charakterisieren sind, festzuhalten. Anders liegt die Sache natürlich, wenn man auf eine Charakteristik der allgemeinen Fähigkeiten des Kindes hinstrebt; da bilden Potentialbegriffe das Ziel[1]). Daß sich auch bei eifrigem Bemühen um die Beschreibung eines psychischen Vorgangs sehr leicht Potentialbegriffe einstellen, hat seinen Grund darin, daß diese im psychologischen Denken des gewöhnlichen Lebens durchaus vorherrschen. — Die zusammenfassende Charakteristik der Arbeitsweise des gut-, mittel- und schwachbegabten Kindes (S. 100 ff.) ist vortrefflich gelungen; die Beschreibung der Arbeitsvorgänge ist hier fast rein

[1]) Ich werde in einem der nächsten Hefte auf die Fragen der Deskription in der pädag. Psychologie ausführlicher zu sprechen kommen.

in Aktualbegriffen durchgeführt. Hinsichtlich der Einzelergebnisse muß ich auf die Arbeit selbst verweisen. Der Arbeitsvorgang des intelligenten Kindes läßt sich ganz kurz so andeuten: Zueigen - machen des Ziels, genaue, bis ins einzelne gegliederte Analyse der Vorlage, Sortieren oder wenigstens methodisches Probieren der Teile, kritisches Prüfen des Arbeitsverlaufs, Festhalten des Ziels auch über Hindernisse hinweg, erfolgreiche Lösung auf Grund reicher Kombinationen.

Der Schlußabschnitt ‚Intelligenz und Schule' erörtert zunächst grundsätzlich die Gewinnung der Begabungsmaßstäbe und weist dann auf Wege hin, die dem Lehrer ermöglichen, „die Begabungszeugnisse zu dem zu machen, was sie sein sollten: eine Charakteristik des einzelnen Kindes in Hinsicht auf seine Begabung". Ferner zieht K. aus den Erfahrungen, daß das gut-, mittel- und schwachbegabte Kind je seine besondere Arbeitsweise hat, sowie aus der Zielstellung, daß der Mensch zum Qualitätsarbeiter heranzubilden sei, d. h., daß diejenigen Seiten des jugendlichen Seelenlebens zu pflegen sind, die in Intelligenzleistungen eingeschlossen sind, wie sie das Leben verlangt, den wichtigen Schluß, daß jede Gruppe nach Möglichkeit besonders behandelt, also gesondert unterrichtet werden müsse, da bei den schwächeren und mittleren Begabungen andere Mittel und Wege nötig sind, um ihre Arbeitsweise der der Intelligenten anzunähern (sie zu Qualitätsarbeitern zu machen), und da außerdem nur so die Intelligenten die bestmögliche, ihrer Begabung angemessene Ausbildung erfahren können.

Im Anhang sind noch Massenversuche nach der gleichen Methode beigegeben. K. schätzt sie selbst nicht hoch ein, da in Massenversuchen die Arbeitsweise nur unvollkommen festgehalten werden kann. Es wird besser sein, für Massenversuche die Kombinationsmethode so auszubauen, daß die begabungstypischen Unterschiede in den Produkten hervortreten. Besonders geeignet hierzu sind Kombinationen zu bestimmten Summen (mit Zahlen) u. dgl. mehr; K. hat selbst einige Versuche dieser Art mit Pfennigen durchgeführt und gute Ergebnisse bekommen. — Eine Tafel mit den Figuren und ihren Zerschneidungen ist beigegeben.

Tübingen. **Gustav Deuchler.**

Merkbuch über die körperliche Beschaffenheit und über die geistige Entwicklung des Schülers (der Schülerin). Berlin v. J. Elw. Staude. 16. S. 0,20 M.

J. Trüper, Personalienbuch. 2. Aufl. Langensalza 1911. Hermann Beyer & Söhne. 31. S. 0,30 M.

Ein brauchbares Heft, das den Schüler auf seiner Schulbahn begleiten soll. Eine erste Abteilung ist für den Bericht der Eltern über die vorschulpflichtigen Lebensjahre ihres Kindes bereitgestellt. Empfehlen würde sich, hier eine mäßige Erweiterung nach den trefflichen Tränkmann-Gaudigschen „Elternfragen" vorzunehmen. Es folgen vorbereitete Räume für das Eintragen der Beobachtungen während der Schulzeit. Der zur Verfügung gestellte Platz dürfte hier zu knapp bemessen sein. Es folgen dann Tabellen für die Befunde bei den Körpermessungen und Gewichtsfeststellungen, für die Beurlaubungen von Unterrichtsfächern, für Bemerkungen, die als Grundlage für die Berufswahl Bedeutung haben könnten, und für die Umschulungen. Sicher verbesserungsfähig, ist doch das Merkbuch im Ganzen ein verdienstliches und auch sachverständig ausgeführtes Unternehmen.

Trüpers Personalienbuch war seit langem schon bekannt und hat hier und da auch Anwendung gefunden. Es ist innerlich wissenschaftlicher gehalten, in der äußeren Gestaltung aber nicht so handlich und dienstbereit wie das Merkbuch, dessen Verfasser sich durchaus nicht zu scheuen brauchte, seinen Namen zu nennen.

Stollberg i. Sa. **Paul Ficker.**

Druck von J. B. Hirschfeld (August Pries) in Leipzig.



Über die künftige Gestaltung der öffentlichen Jugenderziehung[1]).

Von Gustav Deuchler.

Wer in den letzten Jahren die Frage der allgemeinen Erziehung unserer Jugend zwischen 14 und 20 Jahren genauer verfolgt hat, dem wird deutlich geworden sein, daß der erzieherische Geist zu immer greifbareren Formen hindrängte. In der Gegenwart kommt dies besonders deutlich zum Ausdruck, indem unter dem Einfluß der Zeitereignisse die hohe Bedeutung wenn auch nicht des ganzen Problems so doch wenigstens das der körperlichen oder körperlich-militärischen Erziehung in weiteren Kreisen erkannt wird. Dies gibt uns die Hoffnung, daß nach dem Krieg eine Lösung der Frage in größerem Stil versucht werden wird. Freilich weisen die mannigfachen Stimmen, die sich zur Sache in der Presse oder in der Wechselrede äußern, keineswegs eine solche Übereinstimmung auf, daß man schon eine bestimmte Lösung als Ausdruck eines zur Einheit gekommenen Volkswillens mit einiger Sicherheit vermuten könnte. Darum mag mit einigen Hinweisen auf grundsätzliche Punkte in programmatischer Kürze hier begonnen und die weitere Ausgestaltung in ähnlicher Behandlung in den folgenden Heften fortgesetzt werden.

Überblickt man die verschiedenen Äußerungen zu dieser Frage, insbesondere in der Presse, so wird uns zunächst ein bestimmter Gegensatz deutlich und auch bedenklich; sodann zeigt sich bei aller Verschiedenheit der Wünsche und Vorschläge doch darin eine gewisse Gemeinsamkeit, daß die Überlegungen wenig von allgemeinen und grundsätzlichen Gesichtspunkten beherrscht, sondern zumeist den besonderen Erfahrungs- und Interessenkreisen entsprungen sind. Im großen und ganzen lassen sich die hervorgetretenen Anschauungen über die künftige Gestaltung der öffentlichen

---

[1]) Unter „öffentlicher Jugenderziehung“ ist hier die Gesamtheit der Fragen gemeint, die sich ergeben, wenn man das Jugendproblem nicht von „unten“, von der Bewahrung und Behütung, sondern von „oben“ her, von dem Gedanken der Nationalerziehung aus betrachtet. Dem Wortsinne nach ist ja der Ausdruck „öffentl. J.-E.“ viel weiter. Da ich aber von dem Ausdruck wenig Gebrauch mache und die Sache umschreibe, so schadet das nichts. Jugendpflege hat vermöge des sachlichen Ursprungs und des Wortes Pflege doch eine weit engere Bedeutung, wenn auch da und dort das Bestreben hervortritt, sie zu erweitern. Gegen das in jüngster Zeit aufgekommene Wort Jugendkultur hätte ist nichts einzuwenden; allein es ist bis jetzt fast nur in Beziehung auf eine bestimmte Ausprägung der „öffentlichen Jugenderziehung“ gebraucht worden. Es bedürfte also erst noch der Erweiterung und der Entkleidung seines schlagwortartigen Charakters. Auch hat man rein formal die Möglichkeit einer Jugend-„kultur“ angezweifelt. Um nicht auf wenig ergiebige Erörterungen abzulenken, habe ich von der Anwendung der belasteten Ausdrücke abgesehen.



Jugenderziehung in die zwei Gegensätze sondern: 1. Staatliche Organisation einer pflichtmäßigen militärischen Vorbildung unter militärischer Führung und Aufsicht — daneben wird manchmal noch eine mehr oder weniger ausgeprägte kirchenbürgerliche Erziehung verlangt; 2. die Arbeit der Jugenderziehung soll auch in Zukunft von den bisher daran tätigen Vereinen wie Jungdeutschland, den Turnvereinen usw. geleistet werden. Es werden also bei den Erörterungen, die auf das erste Ziel lossteuern, die Entscheidungen fast ausschließlich unter dem Einfluß der gegenwärtigen Lage vollzogen, und die mit Recht allgemein verbindlich gewünschte Jugendwehr liefert im wesentlichen das Vorbild zur Lösung; im zweiten Fall ist es vorwiegend der Gesichts- und Interessenkreis des Mitglieds einer Jugendvereinigung, der die Stellungnahme bestimmt.

Erscheinungen und Einrichtungen in unserem Volksleben, die unter dem Einfluß des Krieges hervorgetreten sind und besonderen Wert bekommen haben, besitzen gewiß eine hohe Bedeutung auch für die Friedenszeit und müssen darum beachtet werden. Gleichwohl können die auf Neugestaltungen nach dem Krieg hinzielenden Anschauungen, die sich unter dem unmittelbaren Einfluß des Krieges gebildet haben, nur dann für die Fragen von der Tragweite wie die der Jugenderziehung entscheidend sein, wenn sie einer Prüfung unter allgemeinen Gesichtspunkten standhalten. Man darf nämlich auch aus den gegenwärtigen Erscheinungen nicht mehr herauslesen, als was sie selbst lehren oder uns nahe legen. Wenn wir in der Jugendwehr unsere Freude haben konnten an dem Eifer, an den Fortschritten der körperlichen und militärischen Schulung, an dem offenen Blick der Jugend für mancherlei ethische und staatsbürgerliche Fragen, so ist damit nicht gesagt, daß wir die gleiche Erfahrung im tiefen Frieden mit der Gesamtheit der Jugend machen werden. Zwar würde mich das weniger zweifelnd stimmen, daß nur 10 bis 20 v. H. der Jugend daran teilnahmen; denn ich glaube, es wäre möglich gewesen — auch ohne den unerbittlichen Zwang, wenn auch nicht ohne einen gewissen Druck vereint mit einer zweckmäßigen Anpassung an die besonderen Verhältnisse — den größten Teil zu sammeln, und vermutlich wären dann die Erfahrungen im großen und ganzen nicht anders gewesen. Aber im Frieden haben wir nicht mehr die „geheimen“ und doch so gewaltigen Miterzieher wie in der Gegenwart mit ihren starken Affekten und zahlreichen Anregungen. Die jetzt vorherrschenden kriegerischen Lebensformen werden anderen Platz machen. Die Jugend wird dann wieder mehr auf diese anderen eingestellt und von ihnen erfüllt sein. Sie wird also dann naturnotwendig ein anderes Gepräge zeigen, auch wenn die gleichen äußeren Einrichtungen wie während der Kriegszeit vorhanden wären. Was die gegenwärtige Zeit in bezug auf die Jugendwehr lehrt, scheint mir das zu sein, daß es beim Ausbruch eines Krieges höchst zweckmäßig ist, der Jugend, die im Laufe des Kriegs für den Militärdienst oder den militärischen Hilfsdienst in Betracht kommt, eine den Umständen angemessene vorbereitende Ausbildung zuteil werden zu lassen; dafür müssen Organisationen vorhanden oder vorbereitet sein. Anfänge dazu liegen in der Jugendwehr vor. Dagegen muß die Erziehungsarbeit an der Jugend im

Frieden von allgemeineren Gesichtspunkten beherrscht sein, die dem gesamten Leben der Jugend, ihren allgemeinen Bedürfnissen und Aufgaben entnommen sind; alles übrige ist von untergeordneter Bedeutung. Die Arbeit wird dann wesentlich schwieriger sein, weil sie einem allgemeineren Ziel unterstellt ist, das sich schwer mit der gleichen Eindrucksfähigkeit und derselben einheitbildenden Kraft vor die jugendlichen Gemüter stellen läßt wie das der gegenwärtigen militärischen Ausbildung. Dem viel breiterem Ziel wird dann auch eine größere Mannigfaltigkeit in der Organisation des Lebens und der Erziehung der Jugend entsprechen.

Das allein ernsthaft für die Jugenderziehung in Frage kommende Ziel muß die gesamte Jugend zur Einheit zusammenschließen können, und darum muß der beherrschende Gedanke lauten: Deutsche Lebenserziehung — ein Begriff, der die ethische, die soziale und staatsbürgerliche und die körperliche Erziehung in jugendgemeinschaftlicher Form und nationalem Gewand umfaßt. Beim Aufsuchen der in Betracht kommenden Formen der Erziehung darf man nicht bloß die von Erwachsenen gegründeten und geleiteten Jugendvereinigungen berücksichtigen, sondern ganz besonders auch die von der Jugend teilweise selbst geschaffenen oder aufrechterhaltenen (Wandervogel usw.). Jedenfalls liegen in den vielfältigen Formen der Jugendbewegung und der Arbeit an der Jugend so zahlreiche und wertvolle Versuche und Erfahrungen vor, daß man höchst unzweckmäßig verführe, wenn man sie in den Wind schlüge. Natürlich wird die einheitliche Organisation etwas Neues werden müssen.

Anerkennt man aber, daß die Jugenderziehung nach dem Krieg von allgemeineren Gesichtspunkten geleitet sein muß als in der gegenwärtigen Zeit, so wird auch der Sonderzweck der militärischen Ausbildung, der jetzt mit Recht vorherrscht, nicht mehr der führende bleiben können. Dann aber wird man auch den Gedanken fallen lassen, die Jugend vom 16. oder 17.—20. Jahr hinsichtlich der körperlichen Ausbildung der militärischen Organisation zu unterstellen. In der Militärpädagogik liegt gewiß vieles von allgemeinem Wert vor, und man kann nur bedauern, daß es nicht mehr beachtet wird; aber vergessen wir nicht, daß die gesamten Machtmittel der militärischen Ausbildung nicht in erster Linie durch allgemein-erzieherische Gesichtspunkte, sondern durch die Zwecke des Heeres überhaupt bestimmt sind. Die militärischen Machtmittel und die aus dem Zweck und Sinn des Heeres geborenen militärischen Formen in das jugendliche Leben und damit in das Leben überhaupt einzuführen, wäre ein schwerer soziologischer Fehler doppelter Art: 1. Wert und Wirksamkeit der Formen des militärischen Lebens werden nicht dadurch erhalten und erhöht, daß sich diese Formen auf andere Lebensgebiete ausbreiten, sondern dadurch, daß sie abgegrenzt und auf ihr Sondergebiet eingeschränkt bleiben; lassen wir also unserem ausgezeichneten Heer seinen Rahmen, den es vermöge seiner Formen besitzt und durch den es sich von dem übrigen Leben heraus- und abhebt; selbstverständlich wird damit der große allgemein-erzieherische und volks-erzieherische Wert des Heeresdienstes nicht im geringsten in Zweifel gezogen, sondern nur, wie das im Wesen der Sache begründet ist, an die zweite Stelle gerückt. 2. Aber auch für das



gesamte Leben wäre bei einer solch direkten Durchdringung von den Formen eines speziellen Gebietes keinerlei Wertgewinn sondern nur Wertverlust zu erwarten; denn der ungleich größere Reichtum an menschlichen Zwecken fordert auch eine größere Mannigfaltigkeit von Lebensformen, wenn anders wir nicht unsere Haltung und Einstellung auf Weiterentwicklung des geistigen Lebens mit der auf Verarmung vertauschen wollen. Außerdem scheint mir auch, abgesehen von diesen Fehlern, eine solch „verlängerte Halbmilitärzeit" nicht notwendig zu sein, wenn die körperliche Erziehung unserer Jugend und der Turnunterricht richtig organisiert werden.

Eine ganz andere Frage ist es, ob die Erziehungsarbeit an der Jugend im Frieden den vorhandenen und vielleicht noch weiter entstehenden freiwilligen Organisationen überlassen werden soll — mit oder ohne staatliche Zuwendungen — oder ob die Organisation der Arbeit eine staatliche Grundlage bekommen soll. Nur im zweiten Fall wird die Teilnahme an den Veranstaltungen für die Jugend pflichtmäßig sein können, im ersten nicht. Stimmen zugunsten einer allgemeinverbindlichen Organisation sind schon vor dem Krieg oft gehört worden; und in der jüngsten Zeit haben sie sich besonders gehäuft. Man hebt mit Recht hervor, daß nur so auch der Teil der Jugend von der Bewegung ergriffen werden könne, der diese Erziehungsarbeit am nötigsten hat; auch würde sich dann die Wirkung dieser Arbeit in ihrer ganzen Breite zeigen, und endlich wäre dadurch die wünschenswerte organisatorische Einheitlichkeit zu erreichen und einer noch weitergehenden Zerklüftung unserer Jugend und unseres sozialen Lebens wirksam zu steuern. Man könnte auch noch anführen, was meist übersehen wird: pflichtmäßige Veranstaltungen würden nämlich auch das keineswegs so ganz unbedenkliche Umwerben der Jugend von seiten der freiwilligen Organisationen wenigstens teilweise ausschalten. Daß Gefahren mit der Verstaatlichung der Jugendpflegearbeit wie Verschulung, Schematisierung, Veräußerlichung verbunden sein können, ist gewiß richtig. Aber etwas wegen möglicher Gefahren zu unterlassen, ist doch ein schlechter Grundsatz. Außerdem hat die bisherige Arbeit in soziologischer und jugendpsychologischer Hinsicht uns so viel gelehrt, daß wir den möglichen Gefahren zu begegnen wissen werden. Und endlich ist zu bedenken, daß der Gesamtgewinn bei einer zweckmäßigen staatlichen Organisation ein ungleich höherer wäre, als der etwaige Verlust. Wer sich in die Fragen der Erziehung der Jugendlichen vertieft, ihre Notwendigkeit und zugleich ihre Bedeutung sich zum Bewußtsein bringt und, erfüllt von diesen Gedanken, hinblickt auf das Problem der Nationalerziehung, wird zur Überzeugung gelangen, daß in der richtig angefaßten öffentlichen Erziehung der Jugend der folgenschwerste Teil der gesamten Nationalerziehung vorliegt, zumal wenn die gesamte Jugend durch den deutschen Gedanken geeint ist und vermöge einer geeigneten Gemeinschaftsform und der Kultur ihres geistig-sittlichen Denkens die Zusammengehörigkeit immer erneut als Wert erlebt und erleben kann.

Gegenüber einer staatlichen Form dieser Erziehungsarbeit werden also, wie angedeutet, mancherlei Bedenken geltend gemacht. Aber am meisten ablehnend verhalten sich in dieser Frage oft Vertreter der freiwilligen



Jugendorganisationen und zwar, wie aus ihren Äußerungen hervorgeht, in erster Linie, weil sie den Bestand ihrer Vereine in Frage gestellt finden. Der Standpunkt ist für den uninteressierten Betrachter etwas verwunderlich; aber er ist vorhanden, schließlich auch aus unserer geistigen Struktur vor dem Kriege heraus menschlich verständlich. Man wird sich aber unwillkürlich sagen: diese Vereine sind doch nicht um ihrer selbst, vielmehr um einer höheren Aufgabe willen gegründet, an deren Lösung sie mitarbeiten sollen; wenn nun diese Aufgabe von einer umfassenderen Organisation übernommen wird, so ist es doch selbstverständlich, daß die bisherigen freiwilligen Vereine eingehen, es sei denn, daß neue Aufgaben ihren Fortbestand mit erneuten Zielen erheischen; sich darum gegen die allgemein verbindliche Organisation der Jugenderziehung richten, heißt doch einen sittlich wertlosen Vereinsegoismus zum entscheidenden Prinzip erheben.

Ebensowenig wie Vereinsgesichtspunkte dürfen Parteiinteressen bei einer einheitlichen Lösung dieser Erziehungsorganisation in den Vordergrund geschoben werden. Sie spielten in dieser Frage bisher keine geringe Rolle. Das zeigt auch hinreichend der preußische Jugendpflegeerlaß von 1911. Darin bekundet sich, wie ich glaube, ganz deutlich das Bestreben, die vielgestaltige Jugendpflegearbeit in eine einheitliche Form zu gießen und ihr eine staatlich gesicherte Grundlage zu geben, und vermutlich wäre sie auch geschaffen worden, wenn die Regierung der Zustimmung einiger Parteien sicher gewesen wäre.

Sollte es zunächst den Anschein erwecken, daß durch eine allgemeine Organisation die bisherigen Jugendvereine ihrer Arbeit ledig würden, so träfe das doch sicherlich nicht auf die einzelnen Vereinsmitglieder zu; denn die staatliche Organisation bedarf der erprobten Kräfte, und man wird sie da holen müssen, wo man sie findet. Gewiß werden sich dann alle an gewisse Richtlinien zu halten haben; aber der individuellen Neigung und der geübten individuellen Praxis wird doch viel Raum gegeben werden können und müssen; denn die Organisation darf nicht, bei aller Festigkeit und Bestimmtheit des Inhalts der Richtlinien, eine für alle verbindliche starre Form fordern. Aber es werden neben und in der staatlichen Durchführung der Erziehungsarbeit noch mannigfache Aufgaben für freiwillige Organisationen und freiwillige Einzelbetätigung bestehen bleiben. Die allgemeine Durchführung muß sich selbstverständlich auf ein bestimmtes Minimum beschränken; darüber hinaus zu gehen, wird man nicht verbieten, sondern für wünschenswert halten und Arbeitskräfte dafür willkommen heißen; darum wird sich für die Jugendvereinigungen und für alle an der Jugend interessierten Kreise ein weiteres Feld für ersprießliche Arbeit ergeben, wenn eine festere Organisation dem Ganzen zugrunde liegt als jetzt. Auch wird es eine wesentliche Aufgabe der staatlichen Organisation sein, alle die vielfältigen Arbeitskräfte zu vereinigen und zur Mit- und Weiterarbeit heranzuziehen.

Das ganze Problem ist gewiß nicht leicht zu lösen; aber es liegt auch, wie bereits angedeutet, viel wertvolle Vorarbeit in der Jugendbewegung und in den Jugendpflegebestrebungen vor, welche vorbildlich für allgemeine Lösungen sein kann. Die so notwendige Erhebung ins Allgemeine wird

eine wesentliche Erleichterung erfahren, wenn alle, die davon berührt werden, von einer solchen Einstellung beherrscht sind, die die sachlichen Gesichtspunkte entscheidend sein läßt und alle bloß an Einzelvereinigungen oder gar nur an bestimmten Personen hängenden Interessen vollständig zurückstellt. Bemühen wir uns auch hier mit aller Kraft zusammenzuarbeiten; denn im Grunde genommen ist das Ziel unseres Strebens und Wollens das gleiche.

Zur Frage der Kinderschrift.

Von Joh. Schlag.

Im 15. Jahrg. dieser Zeitschrift brachte Professor Kuhlmann einen kurzen Aufsatz mit der Überschrift: „Zur Psychologie der Schrift des Kindes“. Es sei mir gestattet, einige Bemerkungen und Gedanken darüber zu äußern.

Der Verfasser wandelt neue Bahnen. Das haben seine früheren Veröffentlichungen gezeigt. Erst im vorigen Jahre brachte das Archiv für Pädagogik im 5. Hefte[1]) einen Artikel aus seiner Feder, der auf die selbständige Schriftgestaltung der Schüler hinweist und wohl allgemeine Beachtung verdient. Auch der letzte Aufsatz bietet Gedanken, die die Lehrerschaft zum Nachdenken anregen müssen. Er erklärt, daß die in der Volksschule gebräuchlichen Schriftarten nicht für die Hand der Schulanfänger taugen, und stellt die Forderung auf, für die Unterstufe sei eine ganz besondere Schrift notwendig, die uns aber noch gar nicht bekannt sei. Er sagt am Schlusse seiner Ausführungen: „Es sei genug, festgestellt zu haben, daß es angesichts des Zwanges des Kindes zu einer unpersönlichen Normalschrift eine Kinderschrift bis heute nicht gibt, daß der herrschende Schreibunterricht eine unzeitgemäße, höheren erziehlichen Forderungen ins Gesicht schlagende Fesselung des Kindes bedeutet, angesichts der eine Reform derselben unbedingt notwendig erscheint.“

Wenn der Satz in seiner Allgemeinheit vielleicht nicht ganz berechtigt ist, da es doch schon Versuche in dieser Richtung gibt — ich erinnere nur an Greyerz’ Fibelschrift — so wird er doch für die weitaus meisten Fälle vollkommen das Richtige treffen. Einige Behauptungen Kuhlmanns sind jedoch trotzdem der Untersuchung wert und sollen im folgenden näher betrachtet werden.

Der Verfasser geht aus von unseren Erfahrungen, die wir mit der Kinderzeichnung seinerzeit machten, die auch erst entdeckt werden mußte. Er stellt folgende 2 Sätze auf:

„Schrift ist Ausdruck, wie es Sprache und Zeichnung sind.“

„Schrift ist zugleich fixierte Bewegung.“

Es ist leider nicht klar zu erkennen, in welchem Verhältnisse diese beiden Sätze zueinander stehen sollen, die, wahrscheinlich um ihre Wirkung zu erhöhen, in der oben angeführten Weise wuchtig nebeneinandergestellt sind.

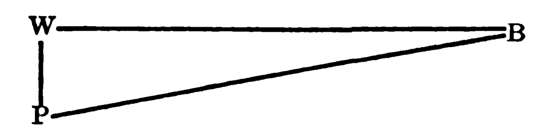
---

[1]) Besitzt das Kind die Fähigkeit, selbsttätig Schrift zu gestalten?



Höchstens das Wörtchen zugleich räumt dem zweiten Satze etwa gleichen Wert wie dem ersten ein. In Wirklichkeit stehen aber die Sätze in einem innigen Abhängigkeitsverhältnisse zueinander. Und zwar ist Bewegung der Oberbegriff. In dem Worte Ausdruck liegt ja schon in der wörtlichen Bedeutung eine Bewegung. Die Sätze müßten also umgekehrt stehen: Da Schrift fixierte Bewegung ist, ist sie auch Ausdruck.

Es muß jedoch die Bedeutung des Wortes Ausdruck festgestellt werden. Eine genaue Begriffsbestimmung würde zu weit führen und bei der reichen Verwendbarkeit des Wortes viel zu allgemein werden. Was aber hier in diesem Satze etwa darunter zu verstehen ist, sagt Klages in seinem Werke: „Ausdrucksbewegung und Gestaltungskraft.“[2]) Da heißt es Seite 8: „Eine Bewegung **B** sei hervorgegangen aus einem Willensakt **W**, im Willensakt **W** erscheint die Persönlichkeit **P** des Wollenden, folglich erscheint sie nicht minder auch in der Bewegung **B**.



Liegen mit anderen Worten Merkmale vor, die uns erlauben, in einer Bewegung ein Tun zu sehen, so muß sie daneben auch solche zeigen, kraft deren das Tun einen Ausdruck hat, und erfassen wir mittelst jener den Zweck des Wollenden, so mittelst dieser den zwecksetzenden Charakter: in jeder Willkürbewegung steckt die persönliche Ausdrucksform ..... Gewillt, den Arm auszustrecken, tut es der eine unwillkürlich rasch, der andere langsam, der dritte wuchtig, der vierte zögernd, der fünfte hastig, der sechste umständlich, der siebente gleitend, der achte eckig, der neunte ausfahrend und so fort, ein jeder gemäß seiner Raschheit, Langsamkeit, Wucht, Gehemmtheit, Hast, Umständlichkeit, Flüssigkeit, Eckigkeit oder Übertriebenheit seiner Bewegungen überhaupt.“

Da die Schrift „fixierte Bewegung“ ist, müssen auch in ihr die eben erkannten zwei Merkmale hervortreten. Also:

1. der Sinn dessen, was man schreiben will, die Buchstaben;
2. die Bewegungsart, der Ausdruck der Person, die geschrieben hat, also gewisse Formenmerkmale.

Nun muß aber gleich von vornherein auf einen nicht zu unterschätzenden Mangel aller Graphologie hingewiesen werden; gerade das von Klages gewählte Beispiel läßt ihn recht gut verdeutlichen. Gesetzt den Fall, man könnte den Weg, den der sich ausstreckende Arm zurückgelegt hat, festlegen, so würde er als eine Linie erscheinen. (Die Buchstabenformen sind ja solche Bewegungsspuren.) Es würden sich aber wohl schwerlich aus der Form dieser Linie alle die oben mit Leichtigkeit an der Tätigkeit selbst beobachteten Merkmale bei verschiedenen Personen erkennen lassen. (Schon deswegen nicht, weil die Linie mit Sicherheit nur zwei Ausdehnungen der Bewegung andeutet.) Selbstverständlich erlaubt die Gestaltung der

[1]) Leipzig 1913, Verlag Wilhelm Engelmann.

Linie, ihre Biegung, ihre Länge, ihre Ecken u. a. m. manche Schlüsse auf die Art der ihr zugrundeliegenden Bewegung und damit auch auf die Person, die sie ausführte. Ob die Merkmale der Linie aber alle eindeutig sind, ob eine schnell ausgeführte Bewegung nicht unter gewissen Umständen eine ganz ähnliche Linie ergeben kann wie eine langsame, ob der Umständliche nicht eine gleiche erzeugt wie der Zögernde, wird doch wohl eine offene Frage bleiben. Der Weg ist festgelegt, nicht aber unter allen Umständen die Art, ja nicht einmal eindeutig die Richtung, wie er zurückgelegt worden ist. Mindestens muß zugestanden werden, daß viele Formen verschiedene Deutungen zulassen können. Außerdem gehört zum genauen Erkennen des Charakters das Bild der sich bewegenden Person, die Mitbewegungen, Haltung und sonstigen Gebärden, um einigermaßen sicher urteilen zu können. Und doch — täuscht man sich in vielen Personen, trotzdem man sie häufig beobachtet hat.

Andererseits muß aber wohl zugestanden werden, daß wirklich in der Schrift Ausdruck enthalten ist, daß aus der Schrift in gewissen Grenzen Schlüsse auf die Person des Schreibers gezogen werden können. Insofern besteht also der oben angeführte Satz die prüfende Beurteilung.

Zweitens muß nun aber erörtert werden, ob auch in der Schrift des Kindes dieser Ausdruck gefunden werden kann.

Denn die kurze und bestimmte Form der Behauptung Kuhlmanns erinnert nur allzusehr an die Form eines Schlagwortes. Und Schlagwörter werden nicht wahrer, wenn sie noch so bestimmt auftreten und noch so oft wiederholt werden.

Also: „Zeichnung und Sprache sind Ausdruck." Wir wollen uns lediglich auf die Kinderzeichnungen beziehen, da sie ja in letzter Zeit eingehend untersucht worden sind und hier in erster Linie in Betracht kommen als dem Schreiben am nächsten verwandtes Gebiet. Was drückt die Kinderzeichnung aus? Was kann man aus ihr herauslesen? Es kann sich natürlich nur um die freiwillige, aus eigenem Antriebe ohne unmittelbaren äußeren Einfluß hergestellte Zeichnung handeln. Der Inhalt der Zeichnung gibt Aufschluß über die Gedanken, den Vorstellungsverlauf, die Phantasietätigkeit des Kindes. Die Form der Zeichnung läßt die Geschicklichkeit des Zeichners erkennen, die Merkmale, die ihm im Augenblicke des Zeichnens am deutlichsten im Bewußtsein standen, schließlich auch den geistigen Standpunkt, die Entwicklungsstufe, auf der der Zeichner steht. Soweit mir bekannt ist, hat noch niemand die Behauptung aufgestellt, daß auch Gefühls- und Willenswerte aus der Form der Zeichnungen herausgelesen werden könnten. Es sind in der kindlichen Zeichnung also nur Vorstellungswerte mit Sicherheit beobachtet worden. Sollte die Schrift mehr ergeben? Der Graphologe, der in der Schrift des Erwachsenen Charakterzüge, also Gefühls- und Willensmerkmale, zu finden glaubt, wird dasselbe von der Schrift des Kindes nicht auch ohne weiteres behaupten können. Versuche, die Schrift der Schulkinder graphologisch auszuweiten, sind bisher gescheitert. Doch sind solche Versuche tatsächlich unternommen worden. Warum sie zu keinem Ergebnisse geführt haben, ist mir leider nicht bekannt geworden.



Wenn doch die Kinderschrift etwas ausdrücken soll, könnte es also höchstens ähnliches sein, wie es die Kinderzeichnung bietet, und dabei würde das, was bei dieser den größten Wert besitzt, der Inhalt, ganz ausgeschlossen sein. Die Schrift kann also nach den obenstehenden Ausführungen ausdrücken: die Geschicklichkeit des Urhebers und, was schließlich im vorigen schon teilweise mit enthalten ist, die Entwicklungsstufe, auf der sich der Schreiber befindet. Denn ob man bei dem Durchschnitte unserer Kinder schon wirklichen Formensinn und ähnliches feststellen kann, ist recht zweifelhaft.

Vom Ausdrucke bleibt also sehr wenig übrig. Kuhlmann meint aber wirklich den Ausdruck im graphologischen Sinne. Es geht das ganz klar aus seinen späteren Ausführungen hervor. — Wenn man sich's recht überlegt, muß man schließlich zu dem Ende kommen, daß Kinder ihren Charakter noch gar nicht in die Schrift legen können, selbst unter der Voraussetzung, daß man bei ihnen wirklich von Charakter sprechen kann. (Gemeint sind selbstverständlich Schulanfänger.) Die Glieder der sechs- und siebenjährigen Kinder gehorchen noch nicht in dem Maße dem Willen, daß sie bei diesen überaus schwierigen Schreibbewegungen in der geforderten Form des Buchstabens noch irgend etwas anderes darstellen können als die Ungeschicklichkeit des Schreibers — und das ist doch wohl nicht Charakter. Außerdem werden gerade vom Schreibneulinge — besonders wenn er beginnt mit Tinte zu schreiben — Striche auf dem Papiere erzeugt, die gar nicht von ihm beabsichtigt waren. Ich erinnere nur an den Rückstoß.[1])

Man kann den Satz Kuhlmanns allerdings auch so verstehen, daß ihm folgender Gedankengang zugrunde liegt: Wie die Schrift des hochgebildeten Erwachsenen sich wesentlich von der Schrift des berufsmäßigen Schreibers einerseits und des wenig schreibenden, hart arbeitenden Landmannes andrerseits unterscheidet, so muß sich die Schrift des Kindes von dem geforderten Duktus unterscheiden. Sie müßte sich nach dem Standpunkte der kindlichen Entwicklung mit entwickeln, muß mit dem geistigen und körperlichen Wachstum der Kinder Schritt halten. Ich meine sogar, daß wir in der Schule nicht nur auf die Schulanfänger bei der Gestaltung der Schrift Rücksicht nehmen müssen, sondern daß wir auf jeder Entwicklungsstufe des kindlichen Körpers und Geistes auch eine entsprechende Schrift schreiben lassen müssen. Ob man der gebräuchlichen Dreiteilung in Ober-, Mittel- und Unterstufe folgen kann, ob man eine andere schaffen muß, kann ohne weiteres niemand voraussagen. Es ist aber von großem Werte, daß Lehrer und pädagogische Psychologen auf diese Arbeit mit Nachdruck aufmerksam gemacht werden.

Kuhlmann schreibt unter anderem auch: „Wie wir Lehrer erst lernen mußten und es mit der letzten Reform des Zeichenunterrichts erst gelernt haben, Kinderzeichnungen zu beurteilen und mit dem rechten Verständnis zu genießen, so werden wir auch erst lernen müssen, wirkliche Kinderschriften recht zu sehen nnd zu beurteilen. Und wie wir als Erstes lernen mußten, das Kind zum unmittelbaren, ungezwungenen zeichnerischen Ausdruck zu führen und anzuregen, so werden wir jetzt ein Gleiches in bezug

[1]) Vgl. Archiv f. Päd. II. Teil, Heft III. 1913. S. 354 unten.



auf den Ausdruck durch Schrift zu lernen haben. Wir können auf diesem Gebiete heute noch nichts und wissen deshalb auch noch nichts von der rechten Kinderschrift."

Besonders der letzte Satz darf nicht so unwidersprochen hingenommen werden. Gerade das vergangene Jahr hat uns vieles in dieser Hinsicht gebracht. Wer mit einiger Aufmerksamkeit die „Bugra" in Leipzig durchwandert hat und seine Schritte auch in die Sonderausstellung „Das Kind und die Schule" richtete, wird, wenn er für die Schrift der Unterstufe etwas übrig gehabt hat, manches gefunden haben, was ihn zum Verweilen hätte nötigen können. Gerade in der Gruppe: Elementarunterricht und Schreiben waren mehrere Versuche ausgestellt, die Kinder nicht die schweren Duktusformen zu lehren. Die meisten der Wegsucher auf diesem Gebiete gehen von der Steinschrift aus, wollen an ihr allerdings hauptsächlich das Lesen lehren; aber gerade die einfachen klaren Formen dieser Schrift zu zeichnen, ist eine der Kindesnatur entsprechende Vorübung oder Vorstufe fürs Schreiben. Es seien hier nur Namen wie Böttcher-Magdeburg, Mahn-Eibenstock, Lindner-Leipzig genannt. Diese Aufzählung macht aber durchaus keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Kuhlmann behauptet weiter: „Wir wissen nur, wie das Kind schreibt, wenn es sich abmüht, die vom Lehrer ihm vorgeschriebenen Buchstaben des von der Behörde vorgeschriebenen Schulduktus nachzumalen. Wir wissen aber nicht und haben es noch nie untersucht, wie das Kind die Buchstaben der Richtung nach steiler oder schräger stellen, wie es die Form umgestalten welche Größe es wählen, wie es den Druck verteilen würde, wenn man ihm gestattet, sein eigenes Ich, seinen Charakter in der Schrift auszudrücken, seine eigenen Kräfte zu betätigen."

Auch auf manche der hier angeschnittenen Fragen hat der Ausstellungsbesucher Antwort finden können. Es war eine ganze Reihe Messungsergebnisse über die Schriftgröße, über den Schriftwinkel und auch über den Schreibdruck der Schulanfänger ausgestellt. Sie waren allerdings, da sie in Kurvenform vorhanden waren, in Mappen[1]) untergebracht, die manchen vielleicht nicht zum Beschauen eingeladen haben. Über den Schreibdruck fanden sich sogar einige Apparate und Abbildungen, die dem Besucher kaum entgehen konnten.

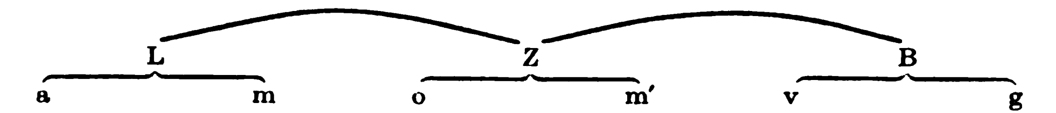
An dieser Stelle soll jedoch, da die Frage einmal zur Behandlung steht, über das Schreiben des Kindes einiges gesagt werden. Der Vergleich mit der Kinderzeichnung ist, obwohl er so leicht einleuchtet, so klar und naheliegend erscheint, doch nicht frei davon, zu Mißdeutungen und Mißverständnissen zu führen. Psychologisch betrachtet ist Schreiben sehr verschieden vom Zeichnen. Das Gemeinsame ist eigentlich nur die griffelführende Handbewegung. Es soll im folgenden der Versuch einer psychologischen Zergliederung des Schreibvorganges gewagt werden, wie er sich besonders beim Anfänger gestalten würde.

[1]) Auf einer war gleich als Überschrift die Frage zu lesen: Wie groß ist die Schrift des sechsjährigen Kindes?



Wundt[1]) zerlegt den Vorstellungsinhalt eines Wortes in drei Teile. Die nennt er I. den graphischen (Z), II. den Laut- (L) und III. den Begriffsbestandteil (B). L hat einen akustischen Unterteil, die Lautvorstellung (a), und einen motorischen, die Sprechbewegungsvorstellung (m). Z hat einen optischen Unterteil (o), die Gesichtsvorstellung, und wieder einen motorischen (m'), den der zeichnenden Bewegungsvorstellung. Ebenso ist der Begriffsinhalt zweiteilig. Er besteht aus der Sachvorstellung (v) und dem begleitenden Gefühlstone (g).

Eine vollständige Wortvorstellung besteht also aus folgenden Gliedern:



Die genaueren Verbindungen, die Wundt noch weiter darlegt, müssen hier aus naheliegenden Gründen außer acht gelassen werden.

Ehe aber eine Zergliederung des Schreibens vorgenommen werden kann, muß der Lesevorgang zerlegt sein. Der lesende Schulanfänger muß jeden Buchstaben genau ansehen, ihn wiedererkennen und dann mit der Lautvorstellung und der Sprechbewegungsvorstellung verbinden. Der Lautbestandteil des vorhergehenden muß mit dem des folgenden verbunden werden. Ist die Verbindung aller einzelnen Laute des Wortes vollzogen, dann wird aus dieser Verbindung der Sprechbewegungs- und Lautvorstellungen (Klangvorstellungen) die Sachvorstellung gefunden. Der Weg ist also: o—a-m—v-g. Der Teilweg o—a-m wird aber bei dem Worte Hut beispielsweise dreimal zurückgelegt, ehe das Stück Weg nach v-g beschritten werden kann.

Noch viel verwickelter ist natürlich die geistige Arbeit beim Schreibvorgange. Vorausgesetzt wird, daß dem Schulanfänger eine Reihe von Buchstaben schon bekannt ist. Der Lehrer sagt ihm ein aus solchen bestehendes lautreines Wort vor, das er niederschreiben soll, so werden ungefähr die folgenden seelischen Tätigkeiten in ihm veranlaßt: Das Gehörte, die Lautvorstellung (a), verbindet sich sogleich mit der Sprechbewegungsvorstellung (m) und assoziiert die Sachvorstellung (v) und den Gefühlston (g). Beim Schulanfänger kann sich nun nicht sogleich damit das Wortbild (o) und die Schreibbewegungsvorstellung (m') verbinden. Sondern der Lautbestand muß vielmehr mit Mühe zerlegt werden in seine einzelnen Teile. Das Wort Hut wird also leise vorgesprochen und der erste Laut **H** herausgehoben. Nun erst kann die Form des **H** auftreten (also die Gesichtsvorstellung [o]). Die muß aber wieder erst in drei Teile zergliedert werden: 1. Vorschwung, 2. langer Abstrich, 3. Aufstrich. Es wird sodann die Schreibbewegungsvorstellung (m') des Vorschwungs auftauchen und durch einen Willensansporn in die Tat umgesetzt werden. Dasselbe geschieht 2. mit dem Abstriche, 3. mit dem Aufstriche. (Ganz abgesehen soll hier von den Hemmungen werden, die eintreten können durch Verschreibungen oder Überspringen von einer Form zur anderen, also den Verwechslungen z. B. mit L.) Nach

[1]) Wundt, Völkerpsychologie I, I. S. 520 f.



dem Fertigstellen des H tritt eine Pause ein. Die Gesamtlautvorstellung des Wortes wird im Gedächtnisse erneuert und gleichzeitig die Sprechbewegungsvorstellung. Es wird nunmehr das u herausgehoben und in derselben Weise behandelt und so fort. Eine ganz gewaltige Anspannung der Aufmerksamkeit ist nötig, bis das Wort fertig geschrieben ist. Der leicht bewegliche kindliche Geist muß hart in Zucht genommen werden. Erschwerend treten noch eine Anzahl äußere Schwierigkeiten hinzu. So muß der Buchstabe in ein fest vorgeschriebenes Liniensystem gebracht werden, die Stellung der Feder, die Haltung des Federhalters, der Hand, des Armes, des ganzen Körpers müssen scharf beobachtet werden; außerdem hat die Feder, die ja mit Tinte gefüllt ist, manche unangenehme Eigenschaft, sie spritzt, kleckst, bleibt sogar oft im Papiere stecken. — Es ist wohl leicht einzusehen, daß es langer, langer Übung bedarf, ehe das Wortbild beim Schreiben als Ganzes auftritt und so niedergeschrieben werden kann.

Diese gewaltige Anstrengung der kindlichen Seelenkräfte, die das Schreiben verursacht, tritt beim Zeichnen keineswegs ein. Der Willensakt, der zum Schreiben antreibt, muß auch beim Zeichnen vorhanden sein. Aber die sehr große Anspannung der Aufmerksamkeit, die notwendig ist, bis das Wort fertig geschrieben dasteht, kommt beim Zeichnen nicht in Frage.

Es ist ja gerade das Wesen der Kinderzeichnung, daß sie uns über den Vorstellungsverlauf des Zeichners mit Aufschluß gibt. Eine gezeichnete Form wird oft in ganz verschiedener Weise gedeutet. Das kindliche Zeichnen ist Spiel, das Schreiben ist Arbeit. Die Aufgabe der Schule besteht nun darin, aus dem Spiel des freiwilligen Zeichnens die anstrengende, willkürliche Arbeit des Schreibens in langsamer, möglichst lückenloser Entwicklung entstehen zu lassen. Dasselbe Ziel wie bisher soll erstrebt, nur der Weg darnach soll naturgemäß gestaltet werden.

Die Formen des vorgeschriebenen Duktus, die in der Hauptsache Schönheitsgründen ihre Entstehung verdanken, sind aus den oben dargelegten Gründen durchaus nicht für den Anfangsunterricht geeignet. Sie müssen Ziel des gesamten Schulunterrichts sein, aber vor allem auf der Unterstufe nicht Mittel, die Kinder in die Muttersprache eindringen zu lassen. Kuhlmann hat also mit seiner Forderung einer kindlichen Schrift entschieden einem sehr nützlichen Gedanken Ausdruck verliehen, der es verdient, in breitester Form behandelt zu werden. Der Gedanke hat aber in der Luft geschwebt. Die oben angeführten Beispiele sind Zeugnisse für diese Behauptung. Das ist ja aber Nebensache. Wahrscheinlich muß der Gedanke noch oft ausgesprochen werden, ehe er verwirklicht wird.

Es ist bisher nur wenig an die Öffentlichkeit gedrungen. Vielfach scheute man sich wohl, dem doch immerhin wenig geachteten „Schreiben" so viel Ehre anzutun. Ich halte das aber für eine falsche Scheu. Gerade dieses Fach nimmt im Unterrichte der Schulanfänger eine wichtige Stellung ein. Es verlangt nicht nur vom Verstande große Anstrengungen, sondern setzt auch eine bedeutende Handgeschicklichkeit voraus und fordert wie gesagt außerdem eine gewaltige Inzuchtnahme des ganzen Körpers. Es ist daher eben unnötig und gewiß auch schädlich, wenn dem Kinde gleich beim Schulbeginne durch das Schreiben auf einmal zuviel zugemutet wird. Wie



alle natürliche Entwickelung langsam und schrittweise vor sich geht, so soll auch im Schreibunterrichte nicht plötzlich mit mehreren Schwierigkeiten zugleich begonnen, sondern in allmählichem Fortschreiten ein Hindernis nach dem anderen überwunden werden. Kuhlmann läßt nun die Frage offen, welche Schrift für den Schulbeginn verwendet werden kann. Die Lehrerschaft soll sie sich erst erarbeiten. Es ist dies tatsächlich der einzig richtige Weg. Und wenn jemand mit einer Schrift auftreten wollte, müßte sie gründlich geprüft und ausgeprobt werden, ehe man ihr Allgemeingültigkeit zusprechen könnte.

Einige Merkmale, die der neuen Schulanfängerschrift eigen sein müßten, sollen noch genannt werden.

I. Die Kinderschrift muß einfache, klare Formen besitzen.

II. Sie muß leicht nachzuzeichnen sein.

III. Sie sollte anfangs keinen Wechsel von Haar- und Grundstrichen aufweisen (sie soll also nicht Schwellschrift, sondern Schnurschrift sein).

IV. Sie sollte einen steilen Schriftwinkel vorzeigen, im übrigen aber bezüglich der Neigung möglichste Freiheit gestatten.

V. Sie muß große Grundstriche aufweisen, damit das Kind genügend große Bewegungen beim Schreiben ausführen kann.

VI. Der Unterschied zwischen Grundstrichen und Längen kann viel geringer sein, als er bisher gefordert wurde.

Soweit jetzt unsere Kenntnis reicht, wird wohl der Unterricht auf irgendeine Form der lateinischen Druckschrift zukommen und daraus eine Übergangsschrift nach der gewöhnlichen Schreibschrift hin gestalten. Und diese Übergangsformen wären dann wohl das, was Kuhlmann als die erstrebenswerte Kinderschrift bezeichnet. Weiter oben sind schon eine ganze Reihe Namen von Reformern genannt worden, die denselben Weg beschreiten. Zwei von diesen sind schon durch die Presse weit und breit bekannt geworden. Es sind die Schriften: 1. „Die Neugestaltung des Schreib- und Leseunterrichts" von Fr. Soennecken (mit Schreibheften) und 2. „Die Grundlagen der Schrift für Schule und Leben" von Georg Wagner, Verlag Heintze & Blanckertz, Berlin. Das erste Werk sucht durch Einsetzen der Buchstaben in ganz feste geometrische Liniennetze der kindlichen Ungeschicklichkeit möglichst weit entgegenzukommen, schreibt auch beim Übergange zur geneigten Schrift einen bestimmten Schriftwinkel vor. Es würde sich also mit den oben angeführten Grundsätzen nicht vertragen. Die Georg Wagnersche Art der Schriftentwickelung weiß nichts von starren geometrischen Zwangsvorschriften. Man merkt ihr eine künstlerische Auffassung der Schrift an. Ob aber beispielsweise die wirklich gefälligen Formen der Tafel 5, die große Lateinbuchstaben bietet, von Kindern so, wie sie gemeint sind, wiedergegeben werden können, wage ich zu bezweifeln. Es darf also bei der Gestaltung der Kinderschrift weder die Geometrie noch die Schönheitslehre allein den Ausschlag geben. Die Pädagogik ist hier wohl die einzige Richterin, die sich aber selbstverständlich von jenen beiden beraten lassen muß. Wirklich brauchbare Ergebnisse kann aber wohl nur der Versuch bringen. Nur durch ihn kann festgestellt werden, was den Kindern nützlich ist und was ihnen mit Aussicht auf guten Erfolg geboten werden kann.



Das Einteilen und Definieren im Unterricht.

Von Hans Schmidkunz.

I. Einleitung.

Vorweg 5 Thesen:

1. Einteilen und Definieren sollen im Unterricht frühe vorbereitet, dann geübt, eventuell auch theoretisch betrachtet werden, bedürfen jedoch einer steten weiteren Übung durch alle Unterrichtsstufen hindurch.

2. Beide sind im Unterricht bisher ersichtlich teils vernachlässigt, teils falsch behandelt.

3. Das Einteilen geht hier dem Definieren zweckmäßigerweise voraus.

4. Das Definieren, die Begriffsbestimmung, soll durch die Wege zu ihm vorbereitet und in seiner vollen Form erst dann geübt und erkannt werden, wenn die ihm verwandten Tätigkeiten, zumal die Begriffsbildung, reichlich ausgeübt worden sind.

5. Das Erfassen des Umfanges der Begriffe, als des Objektes der Einteilung, soll vorangehen dem Erfassen des Inhaltes der Begriffe, als des Objektes der Definition; ebenso die Klarheit der Vorstellungen ihrer Deutlichkeit, und allem weiteren die beobachtende und beschreibende Erfassung des Materiales. —

Diese 5 Thesen sind im Folgenden nur ungefähr nach ihrer Reihenfolge, hauptsächlich aber so durchgenommen, daß wir zuerst das Einteilen, seine Fehler und Nebenformen, seine didaktisch falsche und richtige Behandlung, sodann das Definieren in gleicher Weise, endlich die Gegenstände der 5. These erörtern.

Wie schon in der 1. These angedeutet, meinen wir hier nicht den Unterricht auf einer oder der anderen Schulstufe allein, sondern den auf jeglicher, einschließlich der akademischen und nachakademischen. Gerade im eigentlichen Wissenschaftsunterricht kommen die beiden von uns betrachteten Tätigkeiten reichlicher als vorher zur Geltung und geschehen leichter sowie fruchtbarer, da ja nun die Elemente bereits überwunden sind — oder es sein sollen. Überdies hängen hier Einteilungen und Definitionen wohl enger zusammen als vorher. Für all das denke man etwa an das so verwickelte, der Hoffnung auf ein ganz glattes Ergebnis jedenfalls spottende Problem einer Einteilung der Wissenschaften.

Einteilung und Definition sind zunächst Sache des ersten der beiden Hauptteile der Logik: ihrer Elementarlehre, dann aber auch Sache des zweiten Hauptteiles: der allgemeinen Methodenlehre. Die vorakademischen Stufen des Unterrichts haben vorwiegend mit jenem ersten, die akademischen usw. Stufen vorwiegend mit diesem zweiten Hauptteil zu tun. Daß der Unterricht in einem Schulfach durchaus nicht nach einem Schema der logischen Elementarlehre (Begriff, Urteil, Schluß, Beweis usw.) vorzugehen hat, dürfte feststehen; daß der Unterricht in einer Wissenschaft mit dem Gang ihrer Forschung oder mit dem ihres Systemes nicht zusammenfallen muß, wenngleich eine solche Parallele unter Umständen von didaktischem Vorteil sein kann, dürfte bald zugegeben werden; und diese gesamte Unabhängigkeit der Didaktik wird sich auch durch unsere Ausführungen erhärten.



Über die denkschulende Kraft eines richtigen — also auch nicht forcierten — Einteilens und Definierens besteht wohl kein Zweifel; von den Schäden ihrer Vernachlässigung und Fehlbehandlung besteht wohl kein genügendes Bewußtsein. Mit Recht betonte O. Külpe in seinem Vortrag auf dem Psychologenkongreß 1912, daß an den Prüfungsaufsätzen und Promotionsschriften mehr ein Mangel an logischem Gedankengang als einer an Beispielen auffalle; und habe man neuerdings eine förmliche Schulung des Gedächtnisses verlangt, so müsse man heute wieder auf die alten Übungen des Definierens empfehlend hinweisen.

Immerhin führt eine alte Tradition sowie ein Zwang der Sache selbst zu einer schon frühen praktischen Beschäftigung der Schule mit dem Einteilen und Definieren, ja selbst zu einer mehr oder weniger theoretischen Besinnung darüber — wir werden sehen, mit welchen Verfrühungen. Dies gilt von der gewöhnlichen Unterrichtspraxis, genauer vom Logischen und Psychologischen im Unterricht. Anders der Unterricht in Logik und Psychologie. Wann in ihm das Thema des Einteilens und Definierens an die Reihe kommen soll, ist von jener Praxis nur insoweit abhängig, als es jedenfalls erst nach einer breiten praktischen Vertrautheit mit beidem theoretisch erkannt werden soll, aber auch dann durchaus nicht so bald kommen muß, wie es in logischen Systemen seine frühe Stelle zu haben pflegt. Man kann in einem Lehrgange der Logik sehr weit „hinten" anfangen, sofern nur genügend Praxis vorangegangen ist; und gerade die Begriffsdinge, zumal die Definition, sind — kurz gesagt — so „grundphilosophisch", daß beispielsweise die Schlüsse, zumal die induktiven, und noch mehr die Beweise samt den Denkfehlern bequem früher vorgenommen werden können als die Begriffe und als die Definition.

Was wir nun im Folgenden verhandeln, ist einerseits pädagogische Psychologie, andererseits pädagogische Logik. Einteilung, Definition, Beobachtung usw. sind als Vorgänge etwas Psychisches, sind aber etwas Logisches als die Inhalte, Intentionen, Ziele, Produkte, Werte dieser Vorgänge; und daß der Lehrer fortwährend zu unterscheiden hat zwischen den (idealen) logischen Gegenständen, zu denen er seine Schüler führt, und den (realen) psychischen Gegenständen, die er in seinen Schülern vorfindet und umbildet, wird ihm bereits klar genug sein, daß er sich nicht erst für oder gegen einen „Psychologismus" zu entscheiden hat.

Einige bekannte Lehren aus der Logik müssen wir im Folgenden ganz kurz rekapitulieren, allerdings auf unsere spezifisch didaktischen Absichten hin. Als Vorlage — und überhaupt als empfehlenswerte Lernliteratur — wählt der Verfasser zwei Bücher: die „Logik" von A. Höfler (Wien usw. 1890, 2. Aufl. in Vorbereitung), nötigenfalls in den als „Grundlehren" bezeichneten kleineren Ausgaben, und von dem Engländer J. E. Adamson „The teacher's logic" (London usw. 1899, drei Auflagen). Letzteres Büchlein ist vielleicht der bisher einzige Anlauf zu einer „pädagogischen Logik", im übrigen sehr knapp und ohne die an Höflers Werk zu rühmende wissenschaftliche Produktivität.

II. Das Einteilen und Klassifizieren.

Während die von dieser Überschrift umfaßten Ausdrücke häufig gleichbedeutend gefaßt werden, tut man besser, sie folgendermaßen zu unterscheiden.



1. Die Einteilung oder Division ist eine elementare, die Klassifikation eine methodische Angelegenheit. Insbesondere:

2. Von Einteilung spricht man eher dort, wo dieser Vorgang und Inhalt ein oder das andere mal vorkommt, eben als Element eines Aufbaues; von Klassifikation spricht man eher dort, wo mehrere solche Elemente aufeinandergebaut werden, wo also das Einteilen vollständig (mit Neben- und Untereinteilungen) bis zu einem ganzen Einteilungssystem durchgeführt wird.

3. Es kann noch darauf hingewiesen werden, daß sich eine Einteilung als „herabsteigende Denkbewegung" nicht vollenden lasse ohne Hilfe einer induktiv „aufsteigenden", daß also Klassifikation ein Zusammenwirken von Division und Induktion sei. (So bei Zeif und Zlabinger, „Unterrichtslehre", 1912, S. 93 und 100.)

„Einteilung" wird am besten bezeichnet als die vollständige und geordnete Angabe der Arten einer Gattung. Zu ihr gehören das Einzuteilende oder Eingeteilte, der Einteilungsgrund und die Einteilungsglieder. Nach der Anzahl der letzteren gibt es Dichotomien (mit dem Sonderfalle der auf eine Kontradiktion gegründeten), Trichotomien usw. Eine Mehrzahl von Einteilungsgründen ergibt Nebeneinteilungen, kombiniert als „sich kreuzende" Einteilungen. Teilt man die Einteilungsglieder nochmal ein (also auf dem Wege zur Klassifikation), so erhält man Untereinteilungen, bei gleichbleibendem neuem Einteilungsgrund abermals mit Kreuzungsmöglichkeit. — Regeln (nach J. E. Adamson ch. VIII): 1. Jede einzelne Einteilung darf nur einen Einteilungsgrund benützen. 2. Die Einteilungsglieder müssen zusammen den Umfang des Einzuteilenden decken. 3. Die fortgesetzte Einteilung darf nicht springen, d. h. sie muß stets die nächste Gattung treffen.

Gehen wir nun von der Einteilung zur Klassifikation, also von der Elementarlehre zur Methodenlehre, speziell zur Systematik, so stehen wir vor zwei Hauptanforderungen an ein System: der Strenge und der Natürlichkeit. Jene verlangt die vollständigste überhaupt erreichbare Evidenz, diese eine Auswahl von Merkmalen, welche möglichst viele andere Merkmale mit sich ziehen, d. h. also der vielfältigen Natur der Gegenstände möglichst gerecht werden. Als dritte Hauptforderung kann gelten die Zweckmäßigkeit, zumal die sichere und leichte oder bequeme Behandlungsfähigkeit des Systems. (Was übrigens deutsche Logiker „natürlich" nennen, scheinen englische „tief" zu nennen; so bei J. E. Adamson, S. 116f und sonst.)

Anwendung auf die Klassifikation: sie muß streng sein, d. h. die obigen Einteilungsregeln befolgen, und muß so weit wie möglich durchgeführt sein. Sie muß natürlich sein, d. h. Einteilungsgründe wählen, welche jedes Einteilungsglied mit möglichst vielen ähnlichen Merkmalen ausstattet und die Glieder mit möglichst vielen unähnlichen Merkmalen voneinander unterscheidet, im Gegensatze zu den vereinzelten Ähnlichkeiten und Unähnlichkeiten „künstlicher" Einteilungen. Sie soll endlich zweckmäßig sein, d. h. — insbesondere durch sicher und leicht erkennbare und an Zahl geringe entscheidende Merkmale — sichere und leichte Subsumtionen gestatten.

Wenn wir die Forderung der Natürlichkeit auf das schwierige und stets wiederkehrende Beispiel von der Klassifikation der Wissenschaften — und in Zusammenhang damit auf ihre Definitionen — anwenden: werden wir dazu



eher die Gegenstände oder eher die Methoden der Wissenschaften benützen? Doch wohl eher jene; und dies auch aus anderen Gründen. Daß der Charakteristik einer jeden Wissenschaft die Natur ihrer Gegenstände zugrunde gelegt werden müsse, nicht etwa die bei deren Bearbeitung anzuwendende Methode, weil dabei vernünftigerweise jede geeignete Methode in Anspruch zu nehmen sei, betont A. v. Meinong: „Die Stellung der Gegenstandstheorie" usw., 1907, S. 28. (Ähnlich T. Zielinski: „Die Antike und wir", 1905, S. 27, mit Berufung auf F. Paulsen.) Allein auch wenn sich jegliche Wissenschaft durch eigentümliche Arten und Kombinationen von Methoden auszeichnet, so kann dies doch keine solche Fülle von Ähnlichkeiten und Unähnlichkeiten ergeben, wie es die Verschiedenheit der Gegenstände tut.

Nun darf man doch wohl klagen, daß es allenthalben, innerhalb und außerhalb aller Schulen, an Vertrautheit mit fundamentalen und belangvollen Einteilungen fehlt. Wie viele Irrtümer gehen nicht zurück auf die mangelnde Unterscheidung von Sollens- und Seinsgesetzen (und bei den letzteren etwa wieder auf die von Gesetzen idealer und von Gesetzen realer Gegenstände)! Ebenso auf die von Vergleichungs- und Verträglichkeits- oder Abhängigskeitsrelationen („Verknüpfung" und auch „Verwandtschaft" sind hier unsichere Bezeichnungen)!

Es fehlt aber auch in den bisherigen Leistungen der Wissenschaft selbst an genügend Einteilungen, etwa die ganz eigens als „klassifikatorisch" bezeichneten Wissenschaften oder Wissenschaftsbehandlungen ausgenommen, wie hauptsächlich die Naturgeschichte, als systematische oder morphologische gefaßt. Beispielsweise dürfte in der Logik noch keine zureichende Einteilung der Urteile genügend feststehen.

Allerdings darf die häufige, manchmal unüberwindliche Schwierigkeit des Einteilens nicht unterschätzt und soll dem Schüler schon sehr frühe zum Bewußtsein gebracht werden. Sie liegt teils im Objekt, teils im Subjekt. Zum Letzteren: man versuche doch einmal rasch eine — vom Objekt aus kaum erschwerte — Einteilung aller Dreiecke, aller Vierecke u. dgl., oder etwa eine der Unterrichtsformen (wobei vielleicht schon das Einzuteilende nicht feststeht)!

Zum Ersteren: Können Grenzfälle Einteilungsglieder werden? Hat man beispielsweise das Recht, den spitzen und stumpfen Winkeln die rechten und gestreckten oder gar die von 0 Grad zu koordinieren? Dürfen wir dann nicht die Linien einteilen in eigentliche Linien und in Punkte? Die Ellipsen in eigentliche, in Kreise und in Gerade? Die Menschen in geboren werdende, lebende und sterbende? — Antwort: Grenzfälle taugen als Einteilungsglieder stets von der Forderung der Strenge aus, manchmal von den Forderungen der Natürlichkeit und Zweckmäßigkeit aus, häufig aber von diesen aus nicht.

Ferner: Kann die Unterscheidung von Determination (Merkmalshinzufügung) und Modifikation (Wesensänderung) Einteilungsgrund werden? Passen also folgende Einteilungen? Die der Menschen in lebende und tote? Die der Könige in wirkliche (Untereinteilung: absolute, konstitutionelle) und Kartenkönige? Die der Terpentinöle in deutsche und französische einerseits, in belgische andererseits, falls, wie behauptet wird, letztere nur Surrogate sind? Lassen sich die Dinge überhaupt in wirkliche und unwirkliche, in echte und unechte einteilen (von den später zu erwähnenden „Aufzählungen" abgesehen)? — Antwort: ja.

Insbesondere sind hier kontradiktorische Dichotomien möglich, allerdings mit der bekannten Überlegung über deren Stärken und Schwächen (vgl. z. B. J. E. Adamson, S. 56—59). Nur wird man 1. mit Kreuzeinteilungen so vorsichtig sein müssen, daß man beispielsweise nicht etwa deutschen, ausländischen und künstlichen Marmor nebeneinanderstellt, wird 2. das, was wieder von der Strenge aus erlaubt ist, nicht auch stets von der Natürlichkeit und Zweckmäßigkeit aus erlaubt sehen dürfen und wird 3. Sorge zu tragen haben, daß nicht logisch Zulässiges zu praktisch Unzulässigem mißbraucht wird, wenn sich z. B. Unechtes neben verschiedenem Echten aufdrängt.

Endlich: es gibt unübersteigliche objektive Schwierigkeiten und Grenzen des Einteilens. Vor allem kann es nicht ins Unendliche nach vorwärts und nach rückwärts gehen. Nach vorwärts nicht wegen empirischer und Zweckmäßigkeitsschranken. Nicht jede letzte Spielart muß aufgesucht, nicht jedes „Haar" nochmals gespalten sein. Nach rückwärts endet das Einteilen insofern, als es „Grundeinteilungen" ohne eigentlichen Einteilungsgrund — vielleicht bloße Aufzählungen — verlangt, wie z. B. bei den Farben oder den obersten Kategorien des Seins (A. Höfler, § 35, mit Analogisierung zum Undefinierbaren). Außerdem ändert sich unsere Erkenntnis, speziell der Bestand der Wissenschaften, beständig so, daß Einteilungen von heute nicht mehr ihres Morgen sicher sind. Siehe wieder das Problem der Klassifikation der Wissenschaften, speziell der philosophischen Disziplinen (inklusive oder exklusive der Psychologie, der Soziologie?)! Von mangelndem und ungenügend erkanntem oder erkennbarem Material hier gar nicht zu sprechen (siehe unten XI).

Der Lehrer wird, je reichlicher und je didaktischer er das Einteilen (und dann das Definieren) verlangt und üben läßt, desto mehr einsehen, wie hart manche hier vielleicht nur spitzfindig und spielerisch erscheinenden Schwierigkeiten sind, wie er dabei seine liebe Not erstens mit sich selbst, zweitens mit den meisten Lehrbüchern und drittens mit den Schülern hat, wie sich schon im Einteilen (und noch mehr im Definieren) vieles von philosophischer Problematik regt, und wie ganz besonders die von ihm zu fördernde Selbsttätigkeit der Schüler — unten V — ihn vor Verwickelungen stellt, die wohl noch über die hier angedeuteten hinausgehen.

III. Fehler des Einteilens.

Diese Fehler ergeben sich leicht als Verletzungen der Regeln des Einteilens. Die oben angeführten 3 Regeln mögen zwar implicite alles Notwendige enthalten, zeigen es aber zu wenig explicite. Bei näherem Zusehen ergeben sich wenigstens 6 Fehlertypen (nach A. Höfler, § 39): Unadäquatheit (Nichtausfüllung oder Überschreitung des Umfangs des Einzuteilenden); Mangel an gegenseitiger reiner Ausschließung der Glieder; Abweichung vom gewählten Einteilungsgrund; Sprunghaftigkeit; Beiordnung verschiedener Stufen der Untereinteilung; Unübersichtlichkeit.

Charakteristische Beispiele fehlerhafter Einteilungen gibt J. E. Adamson mit entsprechender Erörterung (S. 53—58). Besonders schlimme Erfahrungen scheint er mit der Einteilung der Bindewörter gemacht zu haben, einem „Stein des Anstoßes für sehr viele Schüler". Nicht: Einteilung in beiordnende, unterordnende und korrelative, sondern: nach der Natur der verbundenen Sätze in



beiordnende und unterordnende; nach der Natur der im Bindewort liegenden Relation in kopulative, adversative, kausale usw.; nach der Einzelheit oder Paarung in absolute und korrelative.

An erster Stelle aber bringt Adamson ein Beispiel, das wohl die allermeisten Leser von ihm und von uns als einen leider nur allzu guten alten Bekannten begrüßen werden: die Einteilung der Namen in Gattungs-, Eigen- und abstrakte Namen. Über das Gleiche klagt ein anderer Engländer: J. Welton, „The logical bases of education" (1899 usw., S. 237). Bei uns ist es noch „schöner": hier wird geklagt über die Einteilung in Gattungs-, Eigen-, Stoff- und Sammelnamen. So — aber gewiß nicht vereinzelt — von Simon („Pädagogisches Jahrbuch 1893", Wien 1894, S. 74). Daß endlich die Einteilung der Namen in konkrete und abstrakte, mit der man kleine Kinder plagt, gewöhnlich den Einteilungsregeln sowie philosophischer Einsicht Hohn spricht, ist ebenfalls nichts Neues.

Noch ein Einteilungsfehler, oder genauer: ein Antrieb zur Verletzung von Einteilungsregeln, liegt in äußeren praktischen Gründen, zumal in emotionellen und voluntativen. Man will irgendein Einteilungsglied durchaus haben, eventuell bevorzugen, oder man will es durchaus weghaben, wenigstens zurückdrängen. Die Begriffe lassen sich in allgemeine und einzelne einteilen und sollen es auch. Man kann aber die Einzelbegriffe nicht „leiden", weil sie nicht in die übliche Überschätzung des Allgemeinen hineinpassen, teilt also nur die allgemeinen als die angeblich einzigen Begriffe anderswie ein und — erwähnt dann etwa nachher beiläufig, es gebe auch Singularbegriffe.

Weiteres Beispiel: die Anwendungsgebiete der allgemeinen Pädagogik oder auch das Schulwesen wird irgendwie eingeteilt, jedoch fast immer mit Ausschluß der Arten, die man nicht kennen oder würdigen will, oder gegen die man verärgert ist. — Noch ein Beispiel: bei der Einteilung der psychischen Akte kann man, falls die theoretische Rechtfertigung dessen gelingt, die Gefühle in einer anderen Klasse enthalten, denken vielleicht sie als Glied einer mehr oder minder weit hinausgeschobenen Untereinteilung bringen. Häufig aber merkt man einem solchen Autor deutlich an, daß es ihm nur um das Gebot zu tun ist, der Mensch solle seine Gefühle anderen psychischen Kräften unterordnen.

Von da ist es endlich nicht weit bis zu dem Mißgriff, als Einteilungsglieder solche Merkmale zu nehmen, die nicht irgendwelchen Eigenschaften der Dinge, sondern ihren Relationen und Werten entsprechen, während doch normalerweise — d. h. wenn nicht eben nach Relationen oder Werten gefragt ist — den Einteilungen Eigenschaften zugrunde liegen müssen. Dann werden die Tiere eingeteilt in eßbare und nichteßbare, die Arten des Sozialismus in sympathische und unsympathische. Sind diese Beispiele kraß, so übertreiben sie doch nur weitverbreitete Übel des Denkens.

IV. Nebenformen des Einteilens.

Als solche Nebenformen — und häufig zugleich Vorbereitungsformen — gelten hauptsächlich drei: die Aufzählung, die Partition, die Disposition. Bei J. E. Adamson sind es zwei, doch weniger Neben- als vielmehr Unterscheidungsformen: die physische Zerlegung (der Partition und etwa der Disposition entsprechend) und die metaphysische Zerlegung (Analyse von Qualitäten, erfolgend durch Abstraktion). Es entspricht dies genau den drei Arten von Teilen, die



A. Höfler (§ 15) als physische (für Partition), metaphysische (für Analyse engeren Sinnes) und logische (für Division) unterscheidet.

Das allermeiste Nähere kann hier vorausgesetzt werden. Namentlich die Disposition ist ja durch die Praxis und Theorie des „Aufsatzes" ein altes und immer wieder fruchtbares Schulgut. Auf das nur wenig veraltete Meisterwerk von E. Laas: „Der deutsche Aufsatz" (1869ff) darf immer wieder verwiesen werden. Auch der Artikel „Disposition" in Roloffs „Lexikon der Pädagogik" (I 1913) sei als eine neuere kurze Zusammenfassung empfohlen. — Nur noch folgende Hinweise scheinen uns hier angebracht.

Die Unterscheidung eines natürlichen und eines künstlichen (einschließlich eines erzwungenen natürlichen) Vorgehens gilt auch hier, wenigstens bei der Disposition (Beispiele aus jeglichem Alltag des Schullebens!) und bei der Partition. Für die letztere ist ein gutes Beispiel in der Geographie die Gliederung der Staaten: die einen umgrenzen ihre Landesteile mehr natürlich, zumal nach den Verschiedenheiten der Bevölkerung und den geschichtlichen Zusammenhängen. Dies sind die Provinzen, Marken, Länder, Königreiche usw., wie sie besonders in Deutschland und Österreich einigermaßen natürliche Gebilde darstellen (was von den „Regierungsbezirken" oder dgl. schon weniger gilt, zumal wenn nach ihnen in einem Museum Ausgrabungen angeordnet werden). Andere Staaten umgrenzen ihre Landesteile mehr künstlich, d. h. nach Regierungsinteressen, mit mehr oder weniger Rücksichtslosigkeit gegen Volk und Geschichte. Gegenüber den dort „entstandenen" Gebilden werden hier solche „gemacht", als „Departements" (Frankreich), „Gouvernements" (Rußland) u. dgl. mehr. Wie weit ein Lehrer dabei auch auf „Wahlkreisgeometrie" (mit Herausschneidung von „Hofratsvierteln") eingehen will, bleibt seinem Takt überlassen.

Als einen Sonderfall entweder von Partition oder von Disposition oder auch von Kombination beider darf man vielleicht die Verteilung oder etwa Gruppierung eines Stoffes (Distribution) hervorheben. Ein Hauptbeispiel davon möge die Anordnung von Objekten in einem Museum oder in einer Ausstellung sein; und ein Hauptproblem dürfte dabei die Erforderlichkeit einer partiellen Abhängigkeit und einer partiellen Unabhängigkeit dieser Verteilung von der Einteilung der einschlägigen Gattung von Objekten sein. Auf diesem Wege werden vielleicht recht unerfreuliche Verhältnisse der Einteilung zum Vorschein kommen. Beispielsweise scheint es mit den bisherigen Divisionen des kunstgewerblichen Materiales und den Definitionen dieser Einteilungsglieder recht schlimm zu stehen, wenigstens soweit nicht fachgerechte Techniker engeren Sinnes mit ihrer Gewöhnung an sachliche Genauigkeit besseres leisten.

Der Historiker muß, namentlich in der „Darstellung", seinen Stoff verteilen; er soll und kann hier mehrfache Rücksichten walten lassen, darunter auch solche seiner „Richtung", „Tendenz" u. dgl. mehr. Daß diese „Fehlerquellen" möglichst vermieden oder wenigstens so unschädlich wie möglich gemacht werden sollen, bedarf hier wohl nur insofern einer Erwähnung, als auch dabei das Streben nach einer natürlichen Verteilung wohl erfolgreicher sein wird als das nach einer künstlichen.

Das Ethische, das in diesen Fall hereinspielt, gebietet auch eine Wahrung der Vollständigkeit eines zu verteilenden Stoffes, den vorzuführen versprochen



worden ist. Was da mit Mißverhältnissen zwischen Buchtitel und Buchinhalt, zwischen angekündigter und abgehaltener Vorlesung geleistet wird, betrifft zugleich Logos und Ethos — sei es, daß eine „Unterrichtslehre" geschrieben wird, die hinterher durch die Einschränkung auf eine einzige Unterrichtsstufe überrascht, oder daß eine Vorlesung über neuere (Welt-, Philosophie- usw.) -Geschichte am Semesterschluß glücklich mit der Einleitung über alte Geschichte zu Ende gekommen ist.

V. Falsche und richtige Behandlung des Einteilens.

Zu didaktischen Mißgriffen in der Behandlung des Einteilens gehört jedenfalls die Gestattung von Einteilungsfehlern dort, wo eine strenge Einteilung zweifellos zu fordern ist. Allein zu ihnen gehört auch die Erzwingung einer Einteilungsstrenge dort, wo diese unnötig oder sogar — durch einseitige Belastung des Schülers — schädlich, kurz: verfrüht ist. Zwar wütet dieses Übel nicht so schlimm wie bei der Definition, zumal da das Einteilen leichter ist als diese und speziell weniger als sie zu philosophischen „Tiefen" führt. Die Nebenformen der Division mögen als Vorbereitungsformen zu ihr reichlich geübt werden, einschließlich der „metaphysischen Analyse", da ja sie erst die Merkmale gibt, die zum Einteilungsgrund erforderlich sind. Namentlich Sinnesempfindungen, insonderheit optischer und akustischer Art, taugen dazu gut. Die „Aufzählung" aber (die uns noch in XI beschäftigen wird) ist ein kaum entbehrliches Mittel zu folgender Hauptsache.

Man gebe nicht Einteilungen, man lasse sie finden (analog dem später zur Definition Gesagten). Es ist eine didaktische Unvollkommenheit, wenn man — wofern sich nicht vor genug selbsttätigen und im Einteilen geübten Schülern oder Hörern sparenshalber Abkürzungen empfehlen — eine Belehrung beginnt: „Wir teilen unsere Objekte ein in A) . . ., in 1) . . ." usw. Sondern besser: „Wir haben mit den und den mannigfaltigen Objekten zu tun. Beispiele ... Welche von diesen sind einander ähnlicher, welche einander unähnlicher? Wie gruppieren wir sie vorläufig am besten? Und wie gelangen wir von da zu einer strengen, zumal erschöpfenden Einteilung? Vielleicht machen wir es so ...? Nein, dagegen spricht hinwider das oder das" usw.

Daß hier noch didaktischer vorgegangen werden kann, daß auch die zu gruppierenden Objekte nicht insgesamt in einer fertigen Darstellung dargeboten zu werden brauchen, werden wir noch sehen (XI). Aber vorausgesetzt, das Material sei in genügender Menge da, so ist's doch nun an der Zeit, die Eigentätigkeit der Schüler zu einer Leistung aufzurufen, deren Ergebnis ihnen fester sitzt, als was ihnen vorgesagt oder gar diktiert worden ist.

Man erinnert sich wohl noch aus seiner Kinderzeit der Zusammenlegspiele. Sie sind ein Spezialfall von Disposition oder besser von Distribution und als solcher eine Vorschule zur Division. Man war vielleicht auch in der günstigen Lage, die trefflichen „Farbentafeln" von H. Magnus benützen zu können, die zwar zunächst der Übung und Prüfung des Sinnenurteiles dienen sollen, jedoch auch bereits der (metaphysischen) Analyse von Farbenmerkmalen und schließlich einer Einteilung der Farben — und der Lichter — vorarbeiten können. Man hat später vielleicht, mit berechtigtem wie auch unberechtigtem Lächeln, den „Versuch einer kleinen praktischen Kinderlogik" des Aufklärers K. P. Moritz



(1786) durchgeblättert. Diese Logik in Bildern erzählt, wie ein Erzieher seinen unordentlichen Knaben immer bemerken ließ, „was von den verschiedenen Gegenständen, die er vor sich sah, zusammengehörte, und was nicht zusammengehörte", und wie er ihn das Entsprechende zusammenlegen usw. ließ. Folgen bildliche Zusammenstellungen, nämlich Kupfertafeln mit „einer Anzahl von Erinnerungen, Beobachtungen und Erfahrungen aus dem Leben, die dadurch unter einen Hauptgesichtspunkt gebracht werden, aus dem wir sie nun betrachten — das ist, was wir Aufschluß über eine Sache nennen".

Welche Einteilungsübungen für jüngste Schüler zuerst und nachher an die Reihe kommen sollen, hängt auch vom Lehrplan sowie von der jeweiligen Unterrichtslage ab. Doch möchten wir, wie schon angedeutet, elementarere Sinneseindrücke voranstellen und möchten zu einer baldigen Befreiung aus der naheliegenden Abhängigkeit vom Optischen (und aus der Begünstigung des „visuellen Typus") raten.

Farben und Lichter (Weiß, Grau, Schwarz), sodann Flächenformen und Körperformen in Modellen mögen immerhin voranstehen. Auch Winkel lassen sich bald vorführen, indem man etwa solche von 10, 45, 80, 90, 100, 135, 170, 180 (etwa auch 190, 260, 270, 280, 350 und ?) Graden zeigt und an ihnen eine Einteilung aller (ebenen!) Winkel finden läßt. Weiterhin mögen sich die typischen Formen der Pflanzenblätter anschließen usw. Folgt Astronomisches (doch noch ohne Modell und ohne Kopernikus!): Einteilung der „Sterne" in Fixsterne und Planeten, a) nach ihrem Licht, b) nach ihrer Bewegung usw. Endlich Technisches: Schriftgattungen, Bucheinbände, Straßen (und überhaupt Faktoren des Städtebaues).

Möglichst bald aber schreite man zum Akustischen weiter! Grundlegender Anfang: Einteilung der Schälle in Geräusche und Klänge — jedoch beileibe nicht mit der „Erklärung" durch die Schwingungsformen, was auf dieser Stufe alles verderben würde, wohl aber mit Einbeziehung der unvermeidlichen Mischformen. Die Klänge „analysieren" wir erst (nach Höhe, Klangfarbe, Stärke, Dauer und ?); dann versuchen wir Einteilungen der Töne und später solche der Notenzeichen (für Höhe, Dauer, Stärke, in Partituren für Klangfarben). Empfehlenswert könnte es sein, zahlreiche einzelne Zungen und Pfeifen (etwa aus verfallenen Harmonien und Orgeln) vorzulegen und wenigstens nach ihrer Klangfarbe gruppieren und schließlich einteilen zu lassen. Paare von Zungen und Pfeifen, auf konsonierende und dissonierende Intervalle abgestimmt, mögen sich anschließen. So vereinigen wir Sinnesleistungen (die zugleich die Musik als eine Sache nicht des „Spielens", sondern des Hörens bewußt machen) mit Geistesleistungen.

Zum Hören gehören die Laute des Alphabetes (und zum Sehen die Buchstaben — falls sich die Herren Schüler bequemen, sie ebenso von jenen zu unterscheiden wie die Schrift von der Sprache, die Noten von den Tönen, die Ziffern von den Zahlen und ?). Wir dozieren dann nicht etwa, daß die Laute „zerfallen" (sic! Partition!) in Konsonanten und Vokale, sondern lassen erst verschiedene, dann alle Laute hören und sie gruppieren, sowie einteilen in Geräusche und — nicht Klänge, sondern Klanggeräusche. Folgt alles Feinere: erst Stimmhaftes und Stimmloses, dann die höheren Einteilungen, aber erst gemäß den akustischen Inhalten und nachher gemäß den Ansatzstellen. — Und die Buchstaben?



Über das Sinnesgebiet hinaus führt die Grammatik. In der (modernen) induktiven oder analytischen Sprachlehre ist reichlich Gelegenheit, nicht nur Einteilungen (von Wortformen usw.) machen zu lassen (aber nicht „in den Mund zu legen"!), sondern sie auch einer Verbindung jener mit der (überlieferten) deduktiven oder synthetischen Sprachlehre dienstbar zu machen. Der leidigen Verwechslung von Redeteilen und Satzteilen kann der Lehrer beizeiten leichter vorbeugen, als wenn diese Unterscheidung nicht „selbst erarbeitet" ist. Und muß die Unterscheidung von Worten und Gegenständen, sogar von Worten, Gegenständen und Gedanken, so lange aufgeschoben werden, daß die Schüler jahrelang nicht merken, wie nötig die endliche Ersetzung des grammatikalischen Ausdruckes „Attribut" durch „Attributiv" od. dgl. ist (in Analogie zum „Substantiv" als Benennung einer „Substanz")?!

Der Geschichtsunterricht (etwa auch der in Geographie) bringt allmählich Beispiele verschiedener Regierungsformen. Erst dann, wenn darin über einigen Reichtum verfügt wird, ist es an der Zeit, eine Einteilung jener Formen zu versuchen, indem man die Schüler damit beginnen läßt — gleichgültig, ob bei der Obereinteilung in Monarchie und Republik oder aber bei den Untereinteilungen in Demokratie und Aristokratie usw. oder gar bei der Neben- (Kreuz-) Einteilung in verfassungslose und Verfassungsformen (welch letztere wieder einzuteilen wären in ?).

Der geschichtswissenschaftliche Unterricht braucht nicht wie ein System oder sogar Lehrbuch der Geschichte zu sagen: „Wir teilen das historische Material ein in Überreste und Tradition, jene in Bauten, Schriftwerke usw.". Sondern: „Hier sind Beispiele von solchem Material: ein ausgegrabenes Gerät, eine Chronik, ein alter Briefwechsel, ein neues Geschichtswerk, eine Bestallungsurkunde, ein Porträt, eine alte Kirche; wie ordnen wir sie usw.?"

Besonders schwer wird die eigene Einteilungsarbeit des Schülers, wenn sie keinen Anhalt in der äußeren Wahrnehmung (oder nur den gefährlichen in Worten) findet, sondern aus der inneren schöpfen muß. So alles Soziale (wie schon die Regierungsformen); so alles Psychische. Die Klassifikation des seelischen Materiales würde kaum so unsicher fluktuieren, wie es bisher der Fall ist, wenn sie allenthalben im psychologischen Unterricht von den Lernenden selbst zu finden wäre — natürlich an einer erschöpfenden Fülle von Beispielen, die nicht etwa die Gefühle, die Dispositionen, die Zustände vergessen darf und natürlich auch Beispiele von Nichtpsychischem und von Psychophysischem als Vexierproben einfügen muß. (Ist eine Nervenerregung, ein Ton, ein Wort, ein Wert, ein Affektausbruch, eine Miene usw. etwas Psychisches?)

Es gibt mancherlei Späße des Einteilens und Definierens. Meist enthalten sie eine Satire auf typische Fehler — besonders häufig auf den, daß Relationen auftreten, wo Eigenschaften kommen sollen. Deshalb lassen sie sich auch im Unterricht gut mit ernsten Absichten benützen — etwa einschließlich einer Einteilung der Aufsätze in solche, die dem Leser unerträglich lang, und solche, die ihm erträglich lang sind. (Fortsetzung folgt.)



Über den Unterschied beim Erfassen und Reproduzieren von Zahlen und Wörtern.

(Aus dem psychologischen Laboratorium der Universität Graz.)

Von Otto Tumlirz.

(Schluß.)

III. Die individuellen Differenzen beim Erfassen von Zahlen.

Es ist selbstverständlich, daß alles Erfassen von Zahlen und Wörtern, alle simultanen Assoziationsprozesse, die dabei zur Geltung kommen, ein erfassendes Subjekt zur conditio sine qua non haben. Davon wurde in den bisherigen Erörterungen ganz abgesehen, um die Sachlage nicht zu komplizieren. Jedoch fragt es sich jetzt, ob wir zu dieser Ausschaltung berechtigt waren, ob nicht, vom Standpunkt der individuellen Differenzen betrachtet, unsere Resultate entwertet werden. Eine solche Entwertung wäre aber doch nur möglich, wenn die psychologische Interpretation des Zahlen- und Fehlermaterials unrichtig wäre. Angenommen, sie sei richtig, so müssen wir auf Grund unserer gewonnenen Ergebnisse auch die individuellen Differenzen auf befriedigende Weise erklären können.

Formen			Assimilation				Dissimilation				innere Angl.		äußere Angl.	
Gruppen			progr.		regress. +Umst.		progr.		regress.					
Operation			I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
Sitz.-Zahl	Arbeits-typus	Name der Vp.												
15	I	M. N.	29	3	25	10	8	3	2	2	17	28	23	3
15	II	F. K.	19	10	10	62	12	—	5	1	34	67	79	47
13	II	P. P.	40	1	26	6	26	1	9	—	59	7	85	4
12	I	V. P.	14	2	48	9	6	—	2	—	32	21	44	2
9	II	S. S.	37	7	14	16	10	—	2	—	19	30	33	8
8	I	F. St.	19	5	10	13	9	—	1	—	19	24	44	8
8	II	A. M.	17	2	33	9	4	2	1	—	11	28	30	5
7	I	V. F.	14	—	3	2	5	—	3	—	13	—	9	—
7	III	L. N.	22	5	14	9	10	—	1	—	27	40	20	16
7	I	M. K.	12	2	16	6	2	—	1	—	19	16	35	4
6	I	J. B.	4	2	13	4	2	—	—	—	10	4	13	—
6	I	A. B.	6	1	10	—	3	—	1	—	16	—	14	—



Diese Unterschiede sind nun recht beträchtlich, besonders was das Verhältnis der beiden Operationen anlangt. Am besten unterrichtet da wieder eine kleine Tabelle, die die Reaktionsweisen der Vp. bei allen assoziativen Einflüssen und beiden Operationen darstellt. Es wurden nur 12 Vp. berücksichtigt, da die andern 6 eine zu geringe Sitzungszahl aufweisen. Die Sitzungszahl ist bei jeder Vp. angegeben, dazu auch der Arbeitstypus[1]), dem sie angehört (I bezeichnet den negativen, II den positiven, III den gemischten Typus).

Obwohl die Sitzungszahlen verschieden sind, sind die Differenzen recht deutlich zu merken. Sie können noch mehr ersichtlicher gemacht werden, wenn wir neben die effektiven Fehlerzahlen noch berechnete stellen, die sich ungefähr ergeben würden, wenn alle Vp. an allen 16 Sitzungen teilgenommen hätten. Diesen Durchschnittszahlen kommt freilich kaum großer Wert zu, da die Protokolle zeigen, wie sehr die Fehlerzahlen bei allen Vp. von einer Sitzung zur anderen schwanken.

Versuchen wir die Berechnung wenigstens bei den vier ersten Vp., bei denen wegen der hohen Sitzungszahlen die relativen Werte voraussichtlich den effektiven recht nahe kämen, dann erhalten wir:

Sitzungen	Fehlerzahl.	effekt. F.-Z. I	relat. F.-Z. I	effekt. F.-Z. II	relat. F.-Z. II
15	M. N.	104	111	49	52
15	F. K.	159	169	187	199
13	P. P.	245	302	19	23
12	V. P.	146	178	34	45

Die individuellen Differenzen tendieren deutlich in der Richtung gegensätzlicher Reaktionen beim Lese- und Reproduktionsakt. Es läge nun nahe, vorerst die Begründung dieser Gegensatze in den Arbeitstypen zu suchen. Davon kann aber nicht die Rede sein, da z. B. die Vp. P. P. und F. K. bei der ersten und zweiten Operation ganz verschieden reagieren und dennoch dem gleichen Arbeitstypus angehören; bei beiden Vp. besserte sich durchschnittlich die Leistung von der ersten zur zweiten Probearbeit.

Diese Tatsache weist uns den Weg, den wir zur Erklärung der großen Unterschiede beschreiten müssen. Die Arbeitstypen sind von einer Reihe psychischer Einflüsse, wie Ermüdung, Übung, intellektuelle und emotionale Anregung usw. abhängig. Sind die Typen und somit auch diese Faktoren für das Zustandekommen der Assimilationen, Dissimilationen und Angleichungen irrelevant, dann sind wir mit der Erklärung der Differenzen auf das Gebiet sinnespsychologischer Phänomene verwiesen. Das hat von vornherein viel Wahrscheinlichkeit für sich, da sich die genannten Assoziationsprozesse auf das Gebiet der Sinnesempfindungen und Vorstellungen beschränken. Halten wir daran fest, daß die erste Operation ihren Vorbedingungen gemäß in erster Linie eine Erfassung auf visuellem Wege erfordert, die zweite auf akustisch-motorischem, dann ist

[1]) Vgl. dazu die Vorbemerkungen.

der nötige Zusammenhang nicht schwer herzustellen. Da bekanntlich die einen Individuen mehr zu einer visuellen Erfassung der äußeren Eindrücke und deren visueller Reproduktion neigen, die andern zu einer motorisch-akustischen, so sind sie je nach den Sinnestypen, dem sie angehören, zur Ausführung der einen Operation mehr, zur Leistung der anderen weniger prädisponiert. Soll nun ein akustisch-motorisch veranlagtes Subjekt tachistoskopische Lesungen von Zahlen leisten, die es dann sofort auf visuellem Wege (Schriftbild!) reproduzieren soll, so wird ihm dies ungleich schwerer fallen als die Reproduktion der gleichen Materie auf akustisch-motorischem Wege. Es wird versuchen, die visuelle Erfassung in eine akustisch-motorische umzusetzen, infolge der mangelhaften erstmaligen Erfassung sind jedoch die Bedingungen für das Zustandekommen von Fehlern und Veränderungen jeglicher Art äußerst günstig.

Anders verhält es sich mit einem Individuum, das die äußeren Eindrücke visuell erfaßt und reproduziert. Ihm werden die tachistoskopischen Lesungen und die schriftliche Fixierung der gelesenen Zahlen, die eine visuelle Vorstellung des Schriftbildes erfordert, keine größeren als durch das Material selbst bedingte Schwierigkeiten machen, wohl aber die Reproduktion von Vorstellungen, deren Inhalt eher eine akustisch-motorische als visuelle Wiedergabe verlangt. Dazu kommt noch, daß der akustisch-motorisch Veranlagte bei der ersten Operation auf jeden Fall die Zahlen nicht nur visuell, sondern auch akustisch-motorisch erfassen wird, der visuelle aber fast nur visuell, daher die zweite Operation für den einen Typus eine Wiederholung darstellt, für den anderen aber gewöhnlich nicht. Aus diesen Tatsachen ergibt sich für unsere Untersuchung, daß die visuell veranlagten Vp. bei der zweiten, die akustisch-motorischen bei der ersten Operation ungünstigere Resultate aufweisen müssen. Daß diese Verhältnisse bei unseren Tabellen nicht ganz rein zum Ausdruck kommen, ergibt sich daraus, daß, wie immer, nicht alle Vp. einem rein ausgeprägten Sinnestypus angehören, und daß noch einige andere Einflüsse einwirken bei dem Zustandekommen der Fehlerzahlenverhältnisse. Mehr oder weniger rein ausgeprägt erscheint der Typus bei folgenden Vp.: Akustisch-motorisch: Vp. P. P., K. P., V. F., M. K., J. B. und A. B., visuell: F. K., L. N. und A. M.

Bei den anderen Vp. ist der Sinnestypus weniger rein ausgeprägt, und auch bei den genannten sind Abstufungen erkennbar.

Zur weiteren Begründung dieser Erklärung der Differenzen sei noch erwähnt, daß ich bei den akustisch-motorisch veranlagten Vp. häufig bemerken konnte, wie sie die Zahlen (auch die Sätze bei der Ermüdungsarbeit) leise aussprachen oder wenigstens die Lippen bewegten, nie aber bei den Vp. des visuellen Typus. Anderseits hatte ich bei diesen bei der Durchsicht der Protokolle manchmal den Eindruck, als ob sie auch bei der zweiten Operation Zifferngestalten verwechselt hätten. Endlich sei bemerkt, daß ich nach Abschluß dieser Untersuchungen und ohne Mitteilung der Ergebnisse 5—6 Vp. fragte, auf welche Weise sie gewöhnlich Zahlen erfassen; ihre Aussagen deckten sich völlig mit der Bestimmung des Sinnestypus, die ich auf Grund des vorliegenden Materials getroffen hatte.

Der Sinnestypus ist freilich nicht die Quelle aller Differenzen in den Reaktionsweisen des Vp. gegenüber den Leistungen der beiden Operationen. Häufig treten noch andere, oft auch ganz äußerliche Faktoren hinzu, die man eben wegen ihrer Äußerlichkeit gar nicht zu beachten geneigt ist. So ist es auffällig, daß



z. B. der stark visuell veranlagte Herr F. K. auch bei der ersten Operation zahlreiche Fehler aufweist (I 159, II 187). Mit dem Hinweis auf den Typus können wir diese Fehlerzahl nicht erklären, wohl aber dadurch, daß die Vp. kurzsichtig ist und ein stark überreiztes Nervensystem besitzt, das mit Ursache war, daß sie bei der kleinsten, besonders ungewohnten und unerwarteten Störung nicht imstande war, ihre Aufmerksamkeit so zu konzentrieren, wie dies die tachistoskopischen Lesungen erforderten. Anderseits weisen die Differenzen der Fehlerquellen bei der zweiten Operation bei ausgesprochen akustisch-motorisch veranlagten Vp. wie P. P. und F. St. darauf hin, daß beim Erfassen und Reproduzieren Rhythmus und Akzent eine wichtige Rolle spielten.

So gewinnen wir auch von dieser Seite betrachtet ein Argument für die Richtigkeit unserer Erklärung, daß die regressiven Assimilationen der ersten Operation hauptsächlich Schreibfehler sind. Nur können wir diese Interpretation durch den Hinweis auf das psychische Tempo des Vp. noch stärker begründen. Besonders jene Vp., deren psychisches Tempo im Gegensatz zur Raschheit der auszuführenden Leistung ein langsames ist, werden infolge der ungewohnten Beschleunigung vieles überstürzt haben.

Wir sehen auch hier eine Kreuzung verschiedener Einflüsse, so wie bei der Veränderung der zu erfassenden Zahlen verschiedene Faktoren mit- und entgegenwirken. Und damit ist die Sache noch nicht abgetan. Die Sinnestypen dienen ja nur zur Erklärung der Fehlerdifferenzen zwischen der ersten und zweiten Operation, wobei wir die früheren Erörterungen über das Erfassen und Reproduzieren der Zahlen zur selbstverständlichen Voraussetzung für diese Darlegungen machen. Wollen wir aber auch die Differenzen der Fehlerzahlen überhaupt erklären, die zwischen den einzelnen Vp. bestehen, dann müssen wir die zahlreichen Einflüsse in den Kreis unserer Betrachtungen ziehen, die für den Ausfall der geistigen Arbeit bestimmend sind, wie Ermüdung, Übung, Gefühlslage, Willensantrieb, geistige Anregung, Interesseund Aufmerksamkeit, Dispositionsstärke, psychisches Tempo usw. Die Erörterung dieser Einflüsse ist aber nicht mehr Sache dieser Untersuchungen.

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Psychologische und pädagogische Fragen der Invalidenfürsorge. Der Krieg erzeugt eine Anzahl von Gebrechlichen oder Krüppeln, die nicht ohne weiteres nach der Verheilung der Wunden wieder in das bürgerliche Leben und seine Berufe zurückkehren können. Es ist ganz natürliche Pflicht von Staat und Gesellschaft, sich derjenigen anzunehmen, die Gut und Blut für das Vaterland eingesetzt und sich dabei körperliche und geistige Schäden zugezogen haben. Diese Forderung ist indessen einfacher gestellt als erfüllt. Wir wollen einerseits vermeiden, daß der in die bürgerliche Welt zurückkehrende Krieger infolge der körperlichen Mängel, die er sich im Feldzuge geholt hat, zum Almosentum verurteilt wird, wir wollen auch anderseits eine Überfüllung von Berufen verhüten, die von Gebrechlichen aus naheliegenden Gründen bevorzugt werden. Weder der Drehorgelspieler von ehedem noch der typische Schreiber sind uns die richtigen Ideale einer Fürsorge für die Kriegsgebrechlichen.



Die Lösung der Krüppelfrage kann nicht allein durch den Hinweis auf Invalidenheime oder auf eine staatliche Versorgung erfolgen. Wenn auch der Staat gewährleistet, seinen unterstützungsbedürftigen Veteranen, die sich selbst nicht mehr ernähren können, Gnadensolde zu geben, so ist doch bei dieser Wohltätigkeitsversorgung die staatsbürgerliche Selbständigkeit der Gebrechlichen beeinflußt und damit ein nur etwas vornehmes Almosen vorhanden. Es mag in einzelnen Fällen notwendig und berechtigt sein. Allgemeine Soldversorgung würde in sehr kurzer Zeit die ursprünglich Gleichgestellten zu sozial Differenzierten verwandeln; denn der eine hält haus, der andere gibt aus. Es kann somit nur im Wege einer planmäßigen Vorbereitung zu Berufsarbeit eine sozial richtige Versorgung unserer Kriegsgebrechlichen erreicht werden.

Wir müssen unsere geheilten und nicht ohne weiteres im Berufsleben verwendbaren Helden in drei Gruppen teilen, erstens in solche, die nach sorgfältiger Neuausbildung und Erziehung in den alten Beruf zurückkehren können, zweitens in solche, die tatsächlich einen neuen Beruf erlernen müssen und in einen dritten kleineren Teil, mittels gewissenhafter Ausbildung der beiden ersten Gruppen möglichst beschnitten, der im Krüppel- oder Invalidenheim Aufnahme finden muß. Es ist somit als Ideal der Krüppelfürsorge, wie sie der große Krieg von uns fordert, zu betrachten: eine möglichst bald, rechtzeitig einsetzende Erziehung und Ausbildung des Verwundeten im Hinblick auf den alten Beruf oder zu einem neuen.

Zur Lösung dieser wichtigen und auch schweren Aufgabe ist zunächst die Ausnutzung einer Reihe von pädagogischen Errungenschaften der Neuzeit nötig. Die Erziehungskunst befaßt sich bereits seit mehreren Jahrzehnten mit der Krüppelerziehung, und reiche Erfahrungsschätze stehen von dieser Seite aus zur Verfügung. Die Krüppel waren hier zwar zunächst nur Kinder, allein auch an einer großen Zahl von Erwachsenen konnten Erfahrungen gesammelt werden. Das Ziel unserer bisher ausgeübten Krüppelfürsorge ist, den Krüppel erwerbsfähig zu machen, ihn also statt zum Almosen- und Rentenempfänger zum Erwerbsfähigen zu erziehen. Dieses wirtschaftliche Erziehungsziel, das für etwa hunderttausend deutsche Krüppelkinder gilt, wird meist erreicht durch gewissenhafte und erzieherisch wirkende Berufsausbildung. Die besonderen Fähigkeiten des einzelnen Gebrechlichen werden erkundet, worauf er einem speziell für ihn passenden Berufe zugeführt wird. Besondere künstlich gearbeitete Hilfswerkzeuge befähigen alsdann den Einarmigen zu den feinsten technischen Arbeiten. Wir finden in den Berichten der Krüppelfürsorge nahezu alle Hauptberufe vertreten. Die fein gegliederte Arbeitsteilung in der neuzeitlichen landwirtschaftlichen und gewerblichen Praxis unterstützt die Krüppelfürsorge in ehedem ungeahnter Weise. Ein Krüppel kann wohl nicht westfälischer Hofschulze werden, der alle landwirtschaftlichen und handwerksmäßigen Arbeiten selbst los hat, aber er kann in seiner Art zu höchstem Spezialistentum, das ja heute den Hauptteil alles Berufslebens ausmacht, ja in einzelnen Fällen zu Virtuosentum sich entwickeln. Es sei hier noch erinnert an den ungarischen Musikkünstler Grafen Zichy, der im ersten Band seiner Lebenserinnerungen den Verlust seines rechten Armes schildert. Unvergleichlich optimistische Worte zeichnet hier der weltbekannte Interpret auf: „Ich nahm den Kampf mit meinem Schicksal auf. Tag und Nacht grübelte ich nach, wie man es anfangen muß,



um mit einer Hand unabhängig zu werden. Ich verschloß die Tür und kleidete mich allein an. Es dauerte drei Stunden, aber es gelang. Ich nahm die Türklinke, Möbelstücke, meine Füße und Zähne zur Hilfe, um es leisten zu können. Beim Speisen aß ich kein Gericht, das ich nicht zerteilen konnte und heute schäle ich Äpfel, schneide die Nägel meiner Hand, kleide mich allein an, reite, lenke mein Viergespann und bin mit Schrot und Kugel ein wackerer Schütze; ich habe sogar etwas Klavierspielen erlernt. Man kann mit einer Hand alles leisten, vollkommen unabhängig sein, nur muß man wissen, wie es zu machen ist."

So bieten uns die Erfahrungen aus der Krüppelfürsorge die schönsten Perspektiven für die Versorgung unserer Kriegsgebrechlichen, Anlaß genug, dem Problem im besonderen nachzugehen, um auch noch andere Errungenschaften unserer Kultur in den Dienst der genannten Fürsorge zu stellen.

Die medizinische und vor allem die orthopädische Technik ist bestrebt, uns möglichst wenig eigentliche Krüppel zu hinterlassen, sondern möglichst natürliche Heilungen zu erwirken. Trotz aller ärztlichen Kunst bleibt aber ein gewisser Umfang von Kriegsgebrechlichkeit bestehen. Verstümmelungen wie Verlust der Hände, der Arme, Beine, der Sinnesorgane, Lähmungen infolge von Verletzungen im Nervensystem können nicht vollwertig ausgeglichen werden. Dazu kommt in der Kriegskrüppelfürsorge noch eine Anzahl von Folgeerscheinungen aus andern Erkrankungen, die eine Rückkehr in den alten Beruf hemmen können. Wir müssen deshalb den Begriff von der Krüppelhaftigkeit zur Gebrechlichkeit erweitern und unter Kriegsgebrechlichkeit alle Folgen der kriegerischen Betätigung verstehen, die dem Krieger in seinem sozialen Fortkommen zum Hindernis werden können.

Wie wir beim kindlichen Krüppel Entwicklungszustände vor uns haben, die sich verhältnismäßig leicht in bestimmte Bahnen lenken lassen, so liegt auch bei der Kriegsgebrechlichkeit eine Entwicklungsreihe vor, deren erste Stadien rechtzeitig erkannt werden müssen. Und nachdem die Fürsorge hier nach einer heiltechnischen zu einer heilpädagogischen werden muß, kommt vor der Seele des Krüppels als besonders wichtig die Seele des Kranken in Betracht. Ihrer muß sich die Umgebung des künftigen Krüppels mit besonderer Sorgfalt annehmen, um die ersten Samenkörner des wieder aufzubauenden Selbstvertrauens säen und fruchtbar keimen zu lassen. Die Seele jedes Kranken zeichnet sich aus durch Verstärkung und Bereicherung des Gemütslebens, welche aus der in der Krankenseele gesteigerten Sinnesempfindlichkeit und aus der Hilflosigkeit herauswachsen. Das Gemüt des Kranken ist also bei richtiger Behandlung sehr leicht zu beeinflussen. Die Umgebung des Kranken kann es vermeiden, daß aus den besondern Eigentümlichkeiten der Heilung und Pflege Keime zur typischen Krüppelseele sich entwickeln. Der Kranke darf nicht durch unnötige Verwöhnung und Verzärtelung sich einer allzugroßen Hilflosigkeit bewußt werden, er muß aber auch durch energischen Zuspruch durch Nährung des Vertrauens auf die menschliche Gesellschaft vor Angst und Sorge bewahrt werden, nur dann kann der bekannte sogenannte Rentenhysteriker vermieden werden. Das nach jedem menschlichen Verluste in der Menschenseele eintretende Streben nach neuer und bestimmterer Kraftentfaltung beobachtet man auch beim Kranken und angehenden Krüppel. Nirgends werden mehr Luftschlösser gebaut als im Hirne eines Genesenden. Diese Eigenschaft



muß durch die Umgebung der Kranken in verständiger Weise ausgenützt werden, um die verderblichen Gemütsdepressionen hintanzuhalten. Wir stehen also hier wieder vor der Forderung, möglichst bald unsere Erziehung und Ausbildung zum neuen Berufsleben des künftigen Krüppels zu beginnen, um alle Nachdenklichkeit, Scheelsucht, alles Bewußtsein der Beeinträchtigung im Keime zu ersticken. Einige Besonderheiten der Krüppelseele müssen allerdings in Kauf genommen und in praktische Bahnen gelenkt werden. Sie können nicht gut vermieden werden, weil sie gewissermaßen physiologisch begründet sind. Der Verlust größerer Organkomplexe, wie sie in einem Arm oder Bein verkörpert sind, bedingt natürlicherweise eine gewisse Überernährung der erhaltenen Teile. Es sei hier ein Vergleich mit dem beschnittenen Obstbaum gestattet, der durch Beschneiden zu Ertragssteigerung geführt wird. Die im Körper sich als Ernährungsverdichtung zeigende Erscheinung äußert sich im Seelenleben in der Form des schon genannten Antriebes zu neuem Schaffen, der sich oft in krankhafter Einseitigkeit, Unmüßigkeit und Gewissenhaftigkeit entlädt. Doch werden diese Eigenschaften des Kriegsgebrechlichen verhältnismäßig leicht in den Dienst der Fürsorge gestellt werden können, namentlich, wenn diese rechtzeitig beginnt.

Voraussetzung für die beginnende pädagogische Behandlung des Kriegsgebrechlichen ist indessen neben den Erwägungen des Arztes eine gewisse Kenntnis der Begabungen und Interessen des Kranken, die teilweise schon mittels moderner psychologischer Methoden ermittelt werden können. Der Arzt hat zu bestimmen, wann der Körper des Kranken eine anfangs nur mäßige und dann allmählich systematisch werdende Beschäftigung im Sinne der Berufsvorbereitung erlaubt. Im gleichen Zeitpunkt muß aber dann der wichtige Entschluß erfolgen, welcher den Gebrechlichen nach den oben angedeuteten Gruppen einordnet und vor allem entscheidet, ob er dem alten oder einem neuen Berufe zugeführt werden muß. Wir dürfen hier nicht allzusehr auf die Launen des Kranken angewiesen sein, sondern müssen auf Grund sachtreuer Einsicht uns ein Urteil bilden und dann nötigenfalls den Kranken in dem ihm nur vorteilhaften Sinne beeinflussen. Dies ist nur möglich, wenn gewisse psychologische Tatsachen beachtet werden, die für die Berufswahl von erheblicher Bedeutung sind und die gleichstehen den physischen Bedingungen, welche uns der Gebrechliche für die Berufswahl bietet. Es sind die gleichen psychologischen Fakta, welche sich in der sich spezialisierenden Berufsreihe unserer modernen Kultur bereits absichtlich und unabsichtlich wirksam erwiesen haben. Grundlage für jeden Schritt ist die Erforschung der natürlichen Neigungen. Als Wegeweiser dienen vielfach besondere Begabungen, die dem Menschen durch irrtümliche Berufswahl in der Jugend gar nicht so recht bewußt geworden sind. Es sei hier nur erinnert an besondere Anlagen im Gebiete der Sinnesempfindlichkeit. Die Tastempfindung in der Hand kann bei Verfeinerung zur Richtlinie in der Berufswahl werden. Ebenso muß beachtet werden, was der natürlichen Intelligenz und was der natürlichen Aufmerksamkeit des Einzelnen aufgebürdet werden kann. Denn in der Krüppelerziehung sind Irrwege gefährlicher als irgendwo. Es gibt Menschen, die ihre Aufmerksamkeit besonders gut auf einen bestimmten Punkt richten können, womit sie geeignet sind, Berufe zu erfüllen, die Konzentration oder mehr einseitige Richtung der Aufmerksamkeit er-



fordern. Dies kommt beispielsweise beim Bohren, Drehen, bei allen feintechnischen, bei manchen landwirtschaftlichen Arbeiten, auch beim Schreiben in Betracht. Ein anderer Menschentypus vermag sich nicht auf einen bestimmten Punkt, sondern verhältnismäßig leicht auf mehreres gleichzeitig einzustellen. Das ist der Aufsehertypus. Beide Fälle von aufmerksamen Menschen können selten einander vertreten. Ähnlich gibt es auch der Intelligenz nach zwei Haupttypen, welche für die Berufswahl wichtig sind. Das ist kurz gesagt der Theoretiker und der bekannte Praktikus. Die hiermit angedeuteten einfachsten psychologischen Bestimmungen müssen in der Krüppelfürsorge bei Erwachsenen besonders ernstlich beachtet werden, die ganze Zukunftsentwicklung und die erfolgreiche Berufswahl hängen davon ab. Es gibt noch eine Reihe von psychologischen Einsichten, die ebenfalls verwendet werden können, die aber hier nicht dargelegt werden sollen.

Zu diesen rein psychologischen Grundlagen der Krüppelfürsorge kommen alsdann die pädagogischen im besonderen. Bei vielen Kranken wird man nicht ohne weiteres mit der Berufstechnik beginnen können, sondern es sind arbeitshygienische Vorübungen nötig, welche allmählich die Neueinschulung der Bewegungsapparate anbahnen. Hier sind vorsichtig Eintritt der Arbeit, Zeitpunkt, Form und Dauer zu erwägen. Der geschulte Blick des Erziehers kann hier allein Maßstab sein. Wenn die Berufswahl schon dem Prinzip der Arbeitsteilung Rechnung tragen muß, so in noch höherem Maße der Weg zur Berufsbildung. Die im ganzen Heilprozesse zu fordernde Stärkung des Selbstvertrauens muß durch die Ausnutzung der Krüppeleigenschaften ergänzt werden. Der wichtigste Fall für die pädagogische Anleitung ist zweifellos die mit vielen Verletzungen notwendige Linkshändigkeit. Es muß unbedingt jeder, der die rechte Hand verlor, wieder schreiben lernen. Es ist dies durchaus nicht so schwer, wie es sich der Rechtshänder vorstellt. Unsere wissenschaftlichen Ergebnisse aus der Erforschung der Linkshändigkeit geben hier schon mannigfache Unterlagen. Die Lehrer werden sich mit Freuden der Anleitung zum Linksschreiben widmen.

Dez. 1914. W. J. Ruttmann.

Ein religionspsychologischer Fragebogen zur Untersuchung der Gebets- und Andachtsstimmung ist dem laufenden Hefte dieser Zeitschrift von dem Unterzeichneten beigelegt worden. Es ergeht an die Leser die Bitte, ihn auszufüllen und ihn auch an andere Kreise weiter zu geben. Einige einführende Beispiele, die aber keinesfalls als mustergültig angesprochen sein wollen, sondern nur zu einer Orientierung dienen können, finden sich mit dem Fragebogen selbst abgedruckt in der Zeitschrift für angewandte Psychologie Bd. 10, Heft 1 und 2. Es seien einige Anweisungen für die Ausfüllung gegeben:

1. In jedem einzelnen Falle der Gebetsübung und der Andachtsstimmung ist die Verschiedenheit des materialen Inhalts zu beobachten. Dabei sind die Wallungen und Gefühle, so wie sie im einzelnen mitsprechen, gegeneinander und auseinander zu halten. Zudem ist die Unterschiedenheit der Empfindungen einerseits und der Vorstellungswelten andererseits, innerhalb deren Gebetsübung und Andachtsstimmung eintritt, zu einem dem Einzelfall entsprechenden Symbolausdruck zu bringen so, wie ein solcher der Selbstbeurteilung eigener Lebensäußerungen und ihres Zusammenhanges mit der Umwelt entspricht.

2. Die Arbeit des Beantworters ist dabei eine der des Bearbeiters entgegengesetzte. Sache des Bearbeiters der Antworten bleibt es, das den verschiedenen Äußerungen von Gebot und Andacht dispositionell Gemeinsame zu formulieren. Mit einer solchen begrifflichen Ausgleichung der Antworten hat es der Beantworter selbst bei seiner Niederschrift indes ganz und gar nicht zu tun. Dem Beantworter genüge die möglichst differenzierte Stoffsammlung.

3. Es genüge dem Beantworter, irgendwelchen Symbolausdruck für seine religiösen Beziehungen zu Papier zu bringen. Es genüge ihm, das in seiner eigentümlichen Selbstbeurteilung und Selbstbeobachtung Vorfindbare anschaulich darzustellen. Es genüge derjenige aus dem Erleben gegriffene Ausdruck, der dem eigentümlichen Vorstellungsobjekt entspricht.

4. Das durch Andacht zu bezeichnende kultur-psychologische Zentralverhältnis der jedesmal, dem Material nach, unterschiedlichen Willens- und Gefühls-, Empfindungs- und Vorstellungsphasen bezieht sich, der Formung nach, auf den Punkt der Konvergenz von Natur und Kultur. Andacht ist die in dieser Konvergenz erlebbare kulturdynamische Konzentration. Die in der Andacht zentralisierte Religionsbildung ist komplimentär der in der umfassenden Denkung d. i. Philosophie totalisierten Kulturbildung. Es kommen besonders deren symbolische Veranschaulichungen zur religionsbildenden Formation. Auch deren ethologische Intentionen kommen zur Determination. Das durch Andacht zu bezeichnende Verhältnis zum Kultus und Kulturzusammenhang ist durch die religions-kultur-psychologisch genau zu differenzierende Inspektion in seinem, für den einzelnen Fall unterscheidbaren Symbolausdruck zu qualifizieren.

5. Die unter dem Ausdruck des Gebets geübte verschiedentliche Stellungnahme zu allerlei Erlebtem ist in ihrer Aktivität zu beobachten. Die Aktivität kann sich kultursystematisch einstellen, insonderheit mit Hilfe des ethischen Gedankens, etwa an Berufspflicht oder an Familie oder darüber hinaus an gemeindliche und völkische Genossenschaft oder auch an Menschheitsbildung. Die Aktivität der Gebetsübung kann aber auch rein vital einen affektiven Wunsch fördern oder eine Veranlassung zur Furcht und Sorge beseitigen wollen und daher noch auf magische Beeinflussung des Lebensganges, des Interessekreises und der Gemüter gestellt sein.

Vielleicht tut man gut, nach der Lektüre die Beantwortung der Fragen noch etwas hinauszuschieben und erst, nachdem man sich auf die Aufgabe im ganzen eingestellt hat, die einzelnen Fragen der Reihe nach vorzunehmen. Soll eine in der Zwischenzeit geklärte Beantwortung niedergeschrieben werden, so muß sie in einer unabhängigen Stunde des um den eigensten Lebens- und Kulturmittelpunkt konzentrierten Denkens geschehen. Die denkbar möglichste Anspannung subjektiver Wahrhaftigkeit darf ich dabei voraussetzen.

Eine Kontrolle der in den Antworten der einzelnen Fragen verschiedentlichen Symbolausdrücke für die, im Einzelfall des Gebetes und der Andacht in religiöse Beziehung eingestellten Vorstellungsobjekte ist durch die Unterscheidbarkeit der Strukturgesichtspunkte gegeneinander möglich. Unter drei Strukturgesichtspunkten, unter denen sich die zu erwartenden Aufzeichnungen aneinander kontrollieren lassen, stellte ich die Fragen inbezug auf I. Lebensgang, II. Interessekreis, III. Gemütserneuerung und Innenleben, A) persönlich begründete Gebetsstimmung, B) Andachtsstimmung. Ich bezeichne diese Möglichkeit der Kon-



trolle als kulturpsychologisches In-Verhältnissetzen. Dieses In-Verhältnissetzen hat in der Kulturpsychologie historiologische Bedeutung. In unserer vorliegenden Aufgabe ist es die eigne Lebenshistorie, die der kultur-psychologischen Beobachtung aufgegeben ist. Dem historiologisch bedeutsamen In-Verhältnissetzen steht dann noch als weitere Kontrollinstanz die ethno-psychologische Entwickelungsgenese zur Seite. Bei beiden Kontrollinstanzen handelt es sich um den Bedeutungswert der Beziehungen, in denen Gebet und Andacht stehen. Der Bedeutungswert der Lebensverhältnisse ist in der Kulturpsychologie einerseits, also kultursystematisch-historiologisch, anderseits entwickelungsgenetisch-historiologisch zu beobachten und zu beurteilen, im Unterschied von der Naturpsychologie, in welcher die physiologische Instanz den Daseinswert der Beobachtung entscheidet.

Im Namen aller, die in wissenschaftlicher Bereitwilligkeit den Fragebogen beantworten, möchte ich jedem Einzelnen der selbstverständlich ungenannt bleibenden Beobachter bereits im voraus danken. Die Bemühungen um die Selbstbeobachtung unseres zentralsten Kulturproblems werden nicht umsonst sein. Jede Probe ist kultur-psychologisch von hohem Interesse. Gerade die unendliche Variabilität des Inhalts bei Gebet und Andacht bezeichnet den universalen Wert der individuellsten Lebensäußerungen und kennzeichnet die Bedingungen der Gebetsstimmung einerseits, der Andachtsstimmung andererseits nach den verschiedensten Richtungen.

Man übertrage also die bei der einen Frage gefundene Antwort nicht unbesehen auf eine andere Frage. Nirgends zeitigt Gebet oder Andacht den gleichen Verlauf oder Inhalt in dem einen und in dem andern Fall. Es heißt nicht generell: was soll sein?, sondern differentiell: was ist wirklich individuell bedeutsam? In den verschiedenen Lebenskonstellationen und unter den verschiedenen seelischen Strukturverhältnissen ist auch die kulturelle Stellungnahme, wie sie sich im Gebet ausprägt, und die dynamische Konzentration von Fähigkeiten, wie sie in der Andacht zum Ausdruck kommt, eine gegen die andere unterschiedene. Sollte nach eingehender Selbstbeobachtung und Selbstbeurteilung es sich herausstellen, daß eine einzelne Teilfrage oder eine einzelne Fragereihe keine Beantwortung findet, so bitte ich diesbezüglich deutlich zu markieren, inwiefern das Strukturverhältnis von betreffenden Fragen nicht auf den Selbstbeobachter paßt, oder aus welchem Grunde, etwa der Scheu oder der Scham, oder sonst eine Beantwortung unmöglich ist. Auch für Angaben, wie die Beantwortung im einzelnen Fall oder insgesamt zustande gekommen ist und unter welchen Umständen oder Einflüssen sie niedergeschrieben wurde, wäre ich dankbar.

Endlich kann ich den Wunsch nicht unterdrücken, daß der Fragebogen seinen Weg auch zu den durch das Kriegserlebnis besonders Betroffenen finde und somit der in die Tiefe eindringenden Selbstbeurteilung und Selbstbeobachtung die Neubelebung aller Bedeutungsbeziehungen der Andacht und insbesondere die Erneuerung der magischen sowohl wie der ethischen Aktivität des Gebets durch die Weltereignisse zugute komme.

Leipzig. Dr. phil. Lic. Hugo Lehmann.

Über die Kriminalität der Jugendlichen während des Krieges wird der Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge aus mehreren Großstädten eine



auffällige Zunahme gemeldet. Für die Besonderheiten der Berliner Erfahrungen liegen dafür statistische Belege vor[1]).

Bei der männlichen Jugend war im ersten Kriegsvierteljahre, gegen das Jahr 1913 gehalten, zunächst ein Rückgang zu bemerken. Aber in den letzten drei Monaten stieg dann die Zahl der Überweisungen an die Zentrale so rasch, wie sie vorher gesunken war, nämlich von 319 auf 417, während in der gleichen Zeit des Vorjahres die Zahlenbewegung 322 bis 323 stattfand. Dabei ist zu beachten, daß aus der Stufe 16—18 Jahr, aus der sich sonst der Hauptteil der jugendlichen Kriminellen rekrutiert, ein großer Teil freiwillig im Felde steht und so der Zahlenanstieg auf die Jahresklassen von 12—14 und 14—16 fällt. In tabellarischer Übersicht stellen sich die Verhältnisse so dar:

Zeitstufe	12—14 Jahre		14—16 Jahre		16—18 Jahre	
	1913	1914	1913	1914	1913	1914
3. Viertel	50	38	83	101	137	104
4. Viertel	32	85	102	137	120	108

Im ersten Viertel des Jahres 1915 steigen dann die Zahlen der Fälle bei den 12—14 jährigen noch von 85 auf 98, bei den 14—16 jährigen von 137 auf 160.

Auch bei der weiblichen Jugend ist bedenkliche Zunahme festgestellt. Eine in Gang gebrachte Umfrage wird gesicherte Unterlagen über Größe und Art des Delikts bringen und dann die Erklärung der Erscheinung, für die zunächst an die gesteigerte Abenteuerlust, Erregung der Phantasie, verminderte Aufsicht u. s. f. zu denken ist, wie auch die Ergreifung zu vorbeugenden Maßnahmen ermöglichen.

Der Krieg in der kindlichen Erfassung ist Gegenstand eines Fragebogens, den die Sammelabteilung der Ungarischen Gesellschaft für Kinderforschung ausgegeben hat. Die Umfrage enthält die folgenden Fragen:

I. Für 8—14jährige: a) Was gefiel dir bisher am besten von den Ereignissen des Krieges? Warum? b) Warum wird jetzt Krieg geführt? c) Was möchtest du jetzt, da Krieg ist, am liebsten tun? Warum? d) Pflegt ihr Krieg zu spielen? Wie? (Für Knaben). e) Habt ihr für die Soldaten oder für deren zu Hause gebliebene Familien etwas getan? Was? f) Liebt ihr den Krieg? Warum? g) Wie wird der Krieg enden? Warum?

II. Für 14—18jährige: a) Was ergriff am meisten Ihre Seele von den Ereignissen des Krieges? Warum? b) Was ist die Ursache des Krieges? c) Was möchten Sie jetzt, da Krieg ist, am liebsten tun? Warum? d) Hat der Krieg Ihre täglichen Beschäftigungen verändert? Inwiefern? e) Verändert der Krieg Ihr Fühlen und Denken? Inwiefern? f) Was ist Ihre Meinung im allgemeinen über den Krieg? g) Wie wird der Krieg enden? Warum?

Für die Berufsberatung, für die durch die Erforschung der beruflichen Eignung die experimentelle Psychologie am Werke ist, die theoretische Grundlage zu schaffen, hat die Zentrale für wissenschaftliche und Unterrichtskinomatographie den Versuch gemacht, den Film als praktisches Mittel zu verwenden, besonders mit der ausgesprochenen Absicht, die schulentlassene Jugend mehr als bisher auf das Handwerk und Kleingewerbe hinzulenken. Die Zentrale führt durch geeignete kinematographische Aufnahmen

[1]) Mitteilungen der Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge. X. Jahrg. Nr. 2.

von Werkstattsbetrieben den jungen Leuten, die vor der Berufswahl stehen, nicht minder aber auch ihren Eltern und Vormündern, die verschiedenen Handwerke anschaulich vor Augen. So kann man die Herstellung eines Wagens, einer Uhr, eines schmiedeeisernen Gitters, eines Bucheinbandes usw. vom Beginn bis zur Herstellung genau beobachten und erhält einen lebendigen Einblick in die Tätigkeit eines Stellmachers, Schmiedes, Uhrmachers, Buchbinders usw. Angesehene, vielbesuchte Lichtspielbühnen sollen veranlaßt werden, die reizvollen und gemeinnützigen Films in ihren Spielplan aufzunehmen.

Zur Verwirklichung des Arbeitsschulgedankens hat der Stadtrat zu Mannheim die folgenden, nach dem Kriege durchzuführenden Beschlüsse gefaßt:

1. Der Zeichenunterricht in den Mädchenklassen der Volksschule soll wie in den Knabenklassen der Volks- und Bürgerschule und in den Mädchenklassen der Bürgerschule vom 4. bis 8. Schuljahr durch besondere Fachzeichenlehrer erteilt werden.

2. Die Abschlußklassen 6 sollen einzelne naturkundliche und geometrische Stunden in der Werkstätte des Schulhauses erhalten.

3. Die Unterklassen werden im Einverständnis mit dem Unterrichtsministerium in dem Sinne Reform- oder Versuchsklassen, daß die Technik der sogenannten Übungsfächer des Lesens, Schreibens und Rechnens zugunsten eines wirksameren Anschauungs- und Beobachtungsunterrichts in Verbindung mit ausgiebigerer Handbetätigung zurücktritt, jedoch nur so weit, daß auch in diesen Klassen die im allgemeinen Unterrichtsplan vorgeschriebenen Ziele im Lesen, Schreiben und Rechnen erreicht werden.

4. Die Einrichtung von kleinen Schulgärten bei den Schulhäusern, mit denen bei einigen Schulhäusern bereits ein Anfang gemacht ist, soll weiter ausgebaut werden.

5. In Schulhausneubauten ist ein Naturkundesaal in Verbindung mit den Schülerwerkstätten in Größe eines Zeichensaals vorzusehen.

6. Die Kurse zur Ausbildung und Weiterbildung der Lehrer im Zeichnen und in der Handarbeit sollen weitergeführt und Lehrerkurse für Übungen in Naturlehre eingerichtet werden.

7. Die Schulzimmer in Neubauten erfahren folgende Änderungen: a) Die der Fensterwand gegenüberliegende Wand der Klassenzimmer und Zeichensäle wird als sogenannte Tafelwand eingerichtet (abnehmbare Flächen dunkelgrünen Linoleums in Holzrahmen zum Schreiben und Zeichnen). b) An Stelle der Stativtafel wird eine dreiteilige zusammenklappbare Wandtafel ausgeführt. c) An der ganzen Hinterwand des Klassenzimmers wird ein Wandschrank eingerichtet. d) An Stelle der bisherigen sollen zweckmäßigere Lehrertische mit nach außen gehenden verschließbaren Fächern treten. e) An der Ecke beim Lehrertisch sind zwei Karten- und Bilderaufzüge anzubringen. f) Wegen Ausgestaltung der Schulbank zur Arbeitsbank sind zunächst die im Gange befindlichen Versuche abzuwarten. g) In den Schulzimmern sind Wasserzapfstellen zur Waschgelegenheit vorzusehen.

8. Auch der Schulhof soll den Zwecken der Veranschaulichung dienstbar gemacht werden, so beispielsweise durch Anbringung eines Wetterhäuschens.



9. In der Kindergartenfrage soll ein Anfang mit Schulkindergärten für schulpflichtige, aber noch nicht schulfähige Kinder gemacht werden. Ob dabei auch Kinder in Betracht kommen können, die noch nicht schulpflichtig sind, soll noch näher geprüft werden.

10. Die Anregung auf Einführung pädagogischer Vorlesungen an der Handelshochschule für die gesamte hiesige Lehrerschaft soll eine nähere Prüfung nach der Richtung erfahren, wie sie sich ohne Errichtung eines besonderen Lehrstuhles für diesen Zweig der Wissenschaft etwa verwirklichen ließe.

Eine dauernde Ausstellung für Erziehungs- und Unterrichtswesen wird demnächst als Abteilung des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht in Berlin, Potsdamer Straße 120 eröffnet werden. Die Ausstellung wird die Bestände der vom Kultusministerium der Stiftung überlassenen deutschen Unterrichtsausstellung, bisher Friedrichstraße 126, und die Lehrmittelsammlung des Städtischen Schulmuseums, deren Überweisung an die Stiftung in Aussicht genommen ist, umfassen. In demselben Gebäude wird die staatliche Zentralsstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht ihren Sitz erhalten, desgleichen die psychologisch-pädagogische Abteilung des Zentralinstitus, Für die künftige Unterbringung des Zentralinstituts hat sich die Stiftung in diesen Tagen durch einen mit dem Magistrat abgeschlossenen Vertrag das monumentale Gebäude, den sogenannten Rundbau, gesichert, den die Stadt hinter der Universität an der Stelle des jetzigen Hegelplatzes zu errichten gedenkt. Die Gesamtheit der Einrichtungen des Zentralinstituts, zu denen noch die staatliche Auskunftsstelle für Schulwesen, zurzeit Grunewaldstraße 6/7, hinzutritt, erfüllt die Wünsche, die in den letzten Jahren in dem Rufe nach einem allgemeinen Schulmuseum Ausdruck gefunden haben. Das Zentralinstitut wird aber nicht nur ein Museum, sondern zugleich eine lebendige Arbeits- und Auskunftsstelle für Erziehungs- und Unterrichtswesen darstellen, deren Nutzen nicht nur der Fachwelt, sondern allen Kreisen unseres Volkes zugute kommen soll.

Das pädagogisch-psychologische Laboratorium an der n. ö. Landes-Lehrerakademie in Wien erstattet Bericht über sein zweites Studienjahr, in dem es, mochte gleichwohl der Krieg seine Arbeit hemmen und zeitweise unterbrechen, dennoch mit Fleiß am Werke war. Wirtschaftlich unterstützt vom Landesausschuß, konnten das Instrumentarium und die Handbibliothek einen beträchtlichen Zuwachs erfahren. An den Arbeiten, die im Berichtsjahre teilweise begonnen, teilweise vollendet wurden, ist wie im Vorjahre hervortretend, daß sie sich vorwiegend als Untersuchungen an Schulklassen darstellen. Es werden verzeichnet: 1. Anthropometrische Messungen der Schüler der 4. Klasse der Übungsschule des n.-ö. Landes-Lehrerseminars. Gemessen wurde das Gewicht und die Größe des Körpers und die Druckkraft mittels des Dynamometers. (Erscheint nächstens im Druck.) — 2. Prüfung des Zahlengedächtnisses von mehreren Schülern der 4. Klasse der Übungsschule. — 3. Prüfung der Suggestibilität der Schüler der 4. Klasse der Übungsschule durch Herrn Seminarprofessor L. Battista. Auch die Bürgerschullehrerinnen Frl. Klima und Weinwurm nahmen derartige Prüfungen an ihren Anstalten vor und stellten das interessante Ma-



terial dem Laboratorium zur Verfügung. — 4. Bestimmung des interindividuellen Vergleiches der Vorstellungsweise von Schulkindern. Ausgeführt wurden Kontrollversuche. Die umfangreiche Arbeit wird im nächsten Bande des „Archivs für die gesamte Psychologie" erscheinen. — 5. Erhebung über den Genuß geistiger Getränke. Befragt wurden die Schüler der 1. Klasse der Staatsrealschule in Wien, XVIII. — 6. Das Ideal von Kindern. (Künftiger Beruf.) Die Schüler der Übungsschule, welche voriges Jahr nach ihrem Ideal in bezug auf den künftigen Beruf gefragt worden waren, wurden auch jetzt inmitten des Weltkrieges danach gefragt. Die Antworten zeigen in lehrreicher Weise, welchen Einfluß die kriegerischen Ereignisse auf diese Kinder gemacht haben. Diese Arbeit wird bald in der Zeitschrift für päd. Psychologie erscheinen. — 7. Überprüfung der von Universitätsprofessor Marbe formulierten Gleichmäßigkeit des psychischen Geschehens in bezug auf die Nennung einer beliebigen Farbe oder Zahl. Versuchspersonen waren die Schüler der Staatsrealschule in Wien, XVIII. Bezirk. — 8. Prüfung der Qualität freier Assoziationen (die Reaktionszeit wurde mittels des Chronoskops bestimmt.) Diese Experimente, welche an Schülern der 4. Klasse der Übungsschule ausgeführt wurden, dienten zur Kontrolle von Intelligenzprüfungen. — 9. Urteile von Schülern über das „Naschen", eine moralpsychologische Umfrage. Versuchspersonen waren die Schüler der 1. Klasse der Realschule in Wien, XVIII. Bezirk, und Schülerinnen der Übungsschule der Lehrerinnenbildungsanstalt in Wien, XIX. Bezirk. — 10. Erhebung über das liebste Spielzeug. Dieselben Versuchspersonen wie bei Nr. 9. — 11. Über die Beliebtheit und Unbeliebtheit der Unterrichtsfächer im Urteile der Schüler. Fräulein Ulbert veranstaltete eine Umfrage an ihrer Anstalt, einer allgemeinen Volksschule in Wien. — 12. Versuche über die Auffassung simultan dargebotener homogener Reize, die in Ranschburgs Mnemometer optisch vorgeführt wurden. Versuchspersonen waren einige Teilnehmer des Kurses (s. w. u.) — 13. Erhebung, betreffend die Freundschaften der Schüler. Die Antworten, welche die Versuchspersonen (dieselben wie bei Nr. 9) gaben, dienten als Ergänzung für die Arbeit unter 6. — 14. Tachistoskopische Leseversuche, ausgeführt mit einigen Hörern des Kollegs über Experimentalpsychologie des Herrn Universitätsprofessors Dr. Aloys Höfler. — 15. Überprüfung des Ranschburgschen neuropsychologischen Grundgesetzes. Die an einigen Teilnehmerinnen des Kurses ausgeführten Experimente bestätigten das Gesetz. — 16. Schulärztliche Untersuchung aller Schüler der 4. Klasse der Übungsschule durch Herrn Landesrat Dr. W. Lorenz. Das Ergebnis bildet die Grundlage bei der Abfassung der Psychographie der Schüler der 4. Klasse der Übungsschule. — 17. Bestimmung der Reaktionszeit einiger Teilnehmer des Kurses und einiger Schüler mit Hilfe des Neuramöbimeters von Sigmund Exner. — 18. Prüfung einiger Gesetzmäßigkeiten der Rechendauer bei der Ausführung elementarer Rechenaufgaben. Versuchspersonen waren mehrere Schüler der Übungsklasse. — Dem verdienstlichen Leiter, Prof. Dr. Kammel, war es nicht möglich, seine Vortragstätigkeit so zu entfalten, wie im ersten Studienjahre. Doch hat er an der pädag. Akademie in wöchentlich zwei Stunden über ausgewählte Kapitel der empirisch-pädag. Forschung gesprochen und seine Ausführungen mit zahlreichen Experimenten demonstriert.

Im Kolleg von Dr. Aloys Höfler über Experimentalpsychologie führte er außerdem das von ihm konstruierte Gewichts-Doppelästhesiometer vor. Professor Dr. A. Höfler besuchte zweimal, begleitet von seinen Hörern das Laboratorium, wobei der Leiter wichtigere Versuchsanordnungen der experimentellen Psychologie demonstrierte. Auch sonst stellte sich mancher willkommene Versuch ein.

Nachrichten: 1. Dr. Georg Anschütz, bisher Assistent und nach Ernst Meumanns Tod stellvertretender Leiter am philosophischen Seminar und psychologischen Laboratorium in Hamburg, hat einen Ruf als Professor für Psychologie und Pädagogik an die Universität Konstantinopel angenommen. Er wird seine Hamburger Tätigkeit bereits am 1. Oktober aufgeben, um sich an seinen neuen Wirkungskreis zu begeben. Seine bekanntesten Schriften sind die Abhandlungen über „Die Methode der Psychologie", „Spekulative, exakte und angewandte Psychologie", „Über die Prinzipien der Psychologie" und das Werk „Die Intelligenz". Sein Hauptarbeitsgebiet ist die differentiell-psychologische Forschung, besonders die Erforschung der Geistestypen.

2. Der Berliner Universitätsprofessor Max Dessoir hat sich mit besonderer Erlaubnis des Oberbefehlshabers auf den östlichen Kriegsschauplatz begeben, um dort psychologische Beobachtungen an den kämpfenden Truppen anzustellen. Man darf hoffen, daß sich auf Grund solcher fachmäßigen Beobachtungen Genaueres über die Formen seelischer Ermüdung und Erholung, über die psychologischen Unterschiede des Alters, der Abstammung, der Bildung usw. ermitteln läßt und daß die Befunde von der Heeresleitung verwertet werden können.

3. An das vom Universitätsprofessor Dr. Göttler geleitete pädagogische Seminar der Universität in München, das mit praktischen Übungen ausgestattet wurde, ist Lehrer F. Weigl als Assistent berufen worden. Die Aufgabe des Praktikums besteht darin, den Hörern der theoretischen Vorlesung eine Einführung in die Praxis zu geben, Musterlektionen zu bieten und zur eignen Unterrichtserteilung anzuleiten.

4. Der Privatdozent an der Berliner Universität Professor Dr. Max Frischeisen-Köhler hat einen Ruf als außerordentlicher Professor für Pädagogik und Philosophie an der Universität Halle erhalten und angenommen.

5. Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin beabsichtigt, im kommenden Winterhalbjahre seine Tätigkeit in vollem Umfange aufzunehmen. Es ist in Aussicht genommen, Reihen von Vorlesungen, die mit Besprechungen verbunden sein werden, abzuhalten. In diesen Vorlesungen sollen wichtige Teilgebiete der allgemeinen Pädagogik, der Schulverwaltung und Schulhygiene sowie Fragen des deutschen Unterrichts ausführlich behandelt werden. Von den Besuchern der Vorlesungen wird lediglich eine Teilnehmergebühr erhoben; diese beträgt für die einstündige Vorlesung drei, für die zweistündige fünf Mark. Neben den laufenden Vorlesungen werden unter der Bezeichnung „Deutsche Abende" monatlich ein- bis zweimal Einzelvorträge veranstaltet, für die die Mitwirkung hervorragender Fachmänner gesichert ist. Der Besuch der „Deutschen Abende" ist unentgeltlich. Nähere Auskunft erteilt die Geschäftsstelle des Zentralinstitutes, Potsdamer Straße 120.



6. Der italienische Unterrichtsminister Luigi Credaro hat in Deutschland unter Strümpell und Wundt studiert und im Psychologischen Institut zu Leipzig gearbeitet. Unter dem Einfluß dieses Studiums gab er ein Buch heraus „Grundzüge der Pädagogik nach Herbart“, das 1913 auch in einer deutschen Ausgabe erschien (Verlag Herrosé, Wittenberg). Es ist heute vielleicht nicht unangebracht, aus der Vorrede Credaros zur deutschen Ausgabe folgende Stellen anzuführen: „Es gereicht mir zur besonders lebhaften Befriedigung, den Austausch pädagogischer und philosophischer Gedanken zwischen Deutschland, an das ich mich durch lebendige und dankbare Erinnerungen der Jugend und des Studiums gebunden fühle, und meinem Vaterland gefördert zu sehen und zu fördern. Italien muß jetzt jede Anstrengung machen, um seinem Schulwesen eine systematisch-wissenschaftliche Grundlage zu geben“. . . . „Mögen auch die allgemein philosophischen wie speziell psychologischen Lehren Herbarts durch den unaufhörlichen Fortschritt des Denkens in noch so vielem überholt sein, so bleibt doch seine Pädagogik eine großartige Dauerschöpfung des deutschen Geistes.“

7. Um die wissenschaftliche und die Schulkinematographie zu fördern, hat der Magistrat von Stettin unter dem Namen „Urania“ ein Unternehmen ins Leben gerufen, das darauf zielt, die wissenschaftlichen Werte der Kinematographie zu heben und sie für den Schulbetrieb dienstbar zu machen. Es werden nach Angabe des Schulamtes an mindestens 18 Wochentagen in jedem Monat unentgeltliche Vorführungen für die Gemeindeschulen veranstaltet. Ebenso ist darauf Bedacht genommen, daß auch die Mittel- und höheren Schulen sowie die jugendlichen Schulentlassenen jede Woche wenigstens einmal eine Vorführung besuchen. Die Veranstaltungen werden unter ständiger Mitarbeit der Lehrerschaft fortgeführt.

8. Eine Untersuchung über Krieg und Volksbildung regt ein Preisausschreiben der philosophischen Fakultät der Berliner Universität an. Es sollen „die Aufgaben, die der Krieg der Volksbildung gestellt hat, und ihre Lösung oder Entwicklung“ behandelt werden.

Literaturbericht.

Biologische Grundlagen der Jugendkunde.

Von W. J. Ruttmann.

I.

Literaturverzeichnis:

a)[1] 1. C. Herbst, Entwicklungsmechanik und Entwicklungsphysiologie der Tiere. Handwörterbuch der Naturwissenschaften. Bd. III. S. 542—634.
2. Val. Haecker, Allgemeine Vererbungslehre. 2. Aufl. Braunschweig 1912.
3. W. Johannsen, Elemente der exakten Erblichkeitslehre. 2. Aufl. Jena 1913.

1) Der Vollständigkeit halber sei auch noch hingewiesen auf die dem Verfasser augenblicklich nicht vorliegenden trefflichen Werke zur Einführung in die Vererbungslehre:
E. Baur, Einführung in die experimentelle Vererbungslehre, Berlin 1911.
R. Goldschmidt, Einführung in die Vererbungswissenschaft. München 1911.



4. Ludw. Plate, Vererbungslehre mit besonderer Berücksichtigung des Menschen. II. Bd. der Handbücher der Abstammungslehre. Leipzig 1913.
5. Ludw. Plate, Selektionsprinzip und Probleme der Artbildung, 4. Aufl. I. Bd. der Handbücher der Abstammungslehre. Leipzig 1913.
6. M. v. Gruber—Ernst Rüdin, Fortpflanzung, Vererbung, Rassenhygiene. München 1911.
b) 7. Ivar Broman, Normale und abnorme Entwicklung des Menschen. Wiesbaden 1911.
8. A. Brožek—K. Herfort, Die eugenische Zentrale des Ernestinums. Eos X, 3. Heft.
9. Crzellitzer, Zur Methodik der Untersuchung auf Vererbung geistiger Eigenschaften. Zeitschr. f. angew. Psychol. Bd. III.
10. H. Goddard—K. Wilker, Die Familie Kallikak. Z. f. Kinderf. XIX. Jahrg. Heft 1—6.
11. H. Goddard, Sterilisation und Segregation. Eos X. 1. Heft.
12. H. Josefovici, Die psychische Vererbung. Leipzig 1912.
13. A. v. Lindheim, Saluti juventutis. 2. Aufl. Wien 1908.

Das rasche Emporblühen der Jugendkunde hat seine Ursache nicht allein in den Fortschritten der exakten psychologischen Forschungsmethoden, sondern vor allem auch in der Erkenntnis, daß das Kind nicht nur geistig ein anders geartetes Wesen als der Erwachsene ist, daß es vielmehr auch körperlich nicht, um eine alte Formel zu gebrauchen, den Erwachsenen im kleinen Maßstabe vorstellt. Die naturwissenschaftlichen und medizinischen Ergebnisse der Biologie des Kindes haben zwar noch keine umfassende Gesamtdarstellung gefunden, dennoch läßt sich aus einer sich immer deutlicher gruppierenden Forschungsliteratur das Gerippe eines dürftigen Überblicks gewinnen. Wenn schon den allgemeinen biologischen Einsichten, wie sie aus der morphologischen und physiologischen Forschung entspringen, wertvolle Tatsachen zur Biologie des Kindes entstammen, so wird die Fülle interessanter und wichtiger Ergebnisse aus biologischem Forschungsmaterial heraus bereits außerordentlich gesteigert. wenn man die moderne Genetik dazu heranzieht. Ihre Sondergebiete, wie die Vererbungslehre mit ihren mannigfachen Theorien und offenbaren Ergebnissen und die daraus herausquellenden Anreize zu einer förmlichen Eugenetik, mit praktischem Einschlag sind die nächstliegenden Quellen zur Grundlegung einer allgemeinen Jugendkunde. Eine innigere Verbindung der Jugendkunde und der Pädagogik mit der Biologie wird dem ganzen Erziehungswesen die gleichen Fortschritte bringen, wie sie das Medizinalwesen aus der unmittelbaren Fühlungnahme mit der verfeinerten biologischen Forschung erringen konnte. Wenn auch Anreize zu jenem wirklich nur allzu berechtigten Konnex vorhanden sind, so ist doch noch nicht einmal die allgemeine Bedeutung desselben anerkannt, so daß hier durch referierende Hinweise auf die pädogenetischen Ergebnisse der allgemeinen Genetik Pionierdienste geleistet werden können. Zur Genetik hat dann schließlich die Pädagogik und die Jugendkunde eine natürliche Beziehung, die es berechtigt erscheinen läßt, sie an erster Stelle unter den mannigfachen biologischen Grundlagen des Erziehungswesens zu behandeln. Folgen könnten alsdann Referate über Wachstums- und Ernährungsbiologie, sowie über förmliche Psychobiologie.

Es erübrigt sich, hier zunächst auf die tatsächlichen Beziehungen zwischen der Vererbungs- und Abstammungsbiologie und der Jugendkunde hinzuweisen; eine kurze Darstellung der Grenzgebiete wächst aus dem folgenden Referat mehr oder weniger heraus. Mit dem gleichen Eifer, mit dem ehedem das Ermüdungsproblem beackert wurde, wird in letzter Zeit die Begabungsforschung betrieben. Es mußten wohl die Grundlagen der Begabung, wie sie sich in der sogenannten Anlage offenbaren, bei der Prüfung der Intelligenz bisher außer acht gelassen werden, dennoch können die nicht unwesentlichen Ergebnisse aus der Intelligenzforschung über die Anlagen bei Ergänzung aus einer systematisch erfolgenden Vererbungsstatistik zu wertvollen pädagogischen Kriterien werden. Die Jugendkunde bildet dann ferner, soweit sie sich mit Vererbung schlechthin befaßt,

gewissermaßen die Vermittlung zwischen allgemeiner Vererbungsbiologie und Eugenetik, womit die Lehre von den rassenhygienischen Maßnahmen auf Grund der Volks- und Rassengenetik bezeichnet zu werden pflegt. Bei allen diesen Gesichtspunkten ist weniger an die Umschreibung und biologische Begründung des normalen Ablaufs von genetischen Erscheinungen zu denken — obwohl der Wissenschaft dies die Hauptsache sein muß —, sondern vor allem an die Erkundung der degenerativen Faktoren, um diese dann nicht allein zu einer Eugenik, vielmehr zu einer Euthenik auszubauen. Wie wir im Verlaufe des Referats sehen werden, ist es gerade eine Reihe von Versuchen der praktischen Jugendkunde, die das Vererbungsproblem in ganz außerordentlicher Weise im „euthenischen" Sinne anpackte. Die Erforschung der degenerativen Momente und Faktoren im Familienstamme wurde veranlaßt durch die moderne Jugendpflege und Jugendfürsorge. Mit der Einsicht in die hier vorliegenden weitschichtigen Zusammenhänge werde zugleich an eine derbe Analogie mit der Natur erinnert: die Jugendpflege und Jugendfürsorge, ja eigentlich auch schon das so speziell und fruchtbar arbeitende Erziehungswesen der Gegenwart hindere die natürliche Auslese im genetischen und ökologischen Sinne und könne nicht dem Kulturfortschritt dienen — ein reines Problem der Kulturphilosophie, das uns hier nicht tangiert. Anderseits dürfen philosophische Gründe, auch besondere erkenntnistheoretische nicht mehr verhindern, daß bedeutungsvolle Ergebnisse der biologischen Forschung — hier der Vererbungsbiologie mit Rücksicht auf die psychische Vererbung — in der theoretischen Pädagogik Nährboden finden, um für die Praktik der Menschenerziehung angewandt zu werden. Und wie gefordert wurde [1]), in den biologischen Versuchsstationen im Anschluß an biologische Versuche psychologische Beobachtungen anzustellen — hier sind die Versuche der allgemeinen Vererbungslehre gemeint —, so kann schließlich auch die Beobachtung und Statistik von Vererbungserscheinungen gröberer oder feinerer Art am Schulkinde verlangt werden. Lehrer an irgendwelchen Schulen, die Generationen an sich vorüberziehen sehen und an ihnen ihre pädagogischen Künste ausüben, können hier eine vorläufige Hypothese erfahrungsmäßig für berechtigt erklären. Es sei erinnert an Studien des Würzburger Psychologen Peters, die bei anderer Gelegenheit ihre Würdigung erhalten.

1. Wichtige Vererbungstheorien.

Die Erforschung der Vererbung nahm ihren Ausgang in der praktischen Botanik und Zoologie, in der Zucht der Lebewesen, wie sie in der künstlichen Pflanzenzucht und in der Zucht der Haustierstämme ihren Ausdruck findet. Deshalb sind die meisten grundlegenden Theorien hier tief eingewurzelt, und es müßte somit eine Darstellung der rein naturwissenschaftlichen Wege der Vererbungslehre vorausgehen. Mit Rücksicht darauf, daß eine Reihe von theoretischen und praktischen Zuchtergebnissen wie auch zahlreiche Früchte der Abstammungsforschung bereits Perspektiven zur Vererbung beim Menschen gestatten, die im zweiten Abschnitt angedeutet sind, kann hierauf verzichtet werden. Dennoch mögen zur Feststellung der Hauptbegriffe und der wichtigsten Methoden kurz die großen Forscher in ihren Theoremen genannt werden; die eingehendsten und notwendig gründlichen Beweise, Gegenbeweise, die Behauptungen und die Einwände finden wohl noch lange Zeit Erörterung; ihr Umfang ist bei Plate, Johannsen, Haecker und anderen Vertretern einer Gesamtdarstellung einzusehen.

Förmlich populär ist von den großen biologischen Theorien nur diejenige Darwins geworden und bis heute geblieben. Anderseits gibt es eben deshalb vielleicht kein naturwissenschaftliches Schlagwort, mit dem von geisteswissenschaftlicher Seite aus — auch die Pädagogik als Anwendungsgebiet eingeschlossen — so viel Mißbrauch getrieben worden ist wie mit der Phrasenformel Darwinismus. Trotz

1) N. Josefovici, Die psychische Vererbung, S. IV. Leipzig 1912.



des damit angedeuteten Unfugs, trotz aller wissenschaftlichen Kämpfe um die mannigfachen sich aufdeckenden Widersprüche theoretischer und praktischer Natur, ist mit Plate (5) daran zu erinnern, „daß der Darwinismus kein überwundener Standpunkt ist, sondern nach wie vor helles Licht ausstrahlt auf ein sonst so gut wie unverständliches Gebiet, auf die Entstehung der so unendlich mannigfaltigen Anpassungen" (S. 3). Darwin hat uns eine außerordentlich praktische Theorie gegeben, die unsere geschichtlich-naturwissenschaftliche Forschung mit dem Hinweis auf Lamarck erst zur Vertiefung und Erneuerung gebracht hat. In diesem Sinne betrachtet, besteht ihre einzige Aufgabe darin, „die Entstehung der zweckmäßigen Einrichtungen, soweit sie nicht Elementareigenschaften sind oder auf die Lamarckschen Faktoren zurückgeführt werden können, verständlich und die Divergenz der Arten begreiflich zu machen" (Plate, S. 4). In der Entwicklung komplizierterer Lebewesen konnte sich, namentlich wenn man den Menschen einbezieht, die Wirksamkeit der ökologischen Faktoren deutlicher zeigen als die der Selektion. Die künstlichen kulturellen Umstände, die oben angedeutete Fürsorge und Pflege der Entwicklungstypen, lassen die Wirkung von Umwelt und Erziehung fast deutlicher erscheinen als die der auf Auslese beruhenden Entwicklungen. Anderseits kann gerade die aus der Masse „gehobener" Individuen herausragende Fortschrittsfigur wiederum der Selektion zu ihrem Rechte verhelfen. So kann die Jugendkunde aus beiden Hypothesen Anreize der Forschung gewinnen. Weniger bekannt unter Nichtnaturwissenschaftlern sind jüngere bedeutsame biologische Theorien geworden, unter denen insbesondere die von Weismann (über das Keimplasma), von Oskar Hertwig (Biogenesis) und Roux (Entwicklungsmechanik) hervorragen. Insbesondere interessiert uns hier Roux' Theorie vom züchtenden Kampfe der Teile im Organismus. Herbst (1) erläutert die Rouxsche Auffassung von der Verteilung der Entwicklungspotenzen in folgendem durchaus glücklichen Bilde: „Früher, als der geringere Absatz noch die Massenherstellung von Uhren unnötig machte, stellte jeder Uhrmacher seine Uhren vollständig her. Damals bestand also eine Uhrmacherkolonie aus lauter einzelnen Individuen, von denen jedes alle Teile einer Uhr herstellen konnte und auch herstellte. Jetzt aber, wo in einer Uhrmacherkolonie Massen von Uhren hergestellt werden, lernt zwar auch noch zu Anfang jeder Arbeiter eine ganze Uhr fabrizieren, muß jedoch, sobald er in den Massenbetrieb eintritt, seine Fähigkeiten auf einen bestimmten Punkt, also z. B. auf die Herstellung eines bestimmten Rädchens einstellen, das er dann fortwährend, eventuell sein Leben lang, erzeugt. Da er aber von Haus aus auch das Herstellen ganzer Uhren kann, so kann er, falls in der Kolonie aus irgendeinem Grunde die Zahl der Arbeiter einer Kategorie verringert wird, und er noch nicht alles wegen zu langer einseitiger Tätigkeit vergessen hat, noch umlernen und die Erzeugung eines anderen Uhrteils übernehmen. Der gelernte Uhrmacher ist also im Massenbetrieb beim ‚typischen' Fabrikationsverlauf auf eine bestimmte Leistung determiniert, aber noch nicht in unabänderlicher Weise, denn er kann ... bei einer Störung des normalen Betriebes, im ‚atypischen' Falle, noch andere Leistungen übernehmen ... Die Eier eines Eierstockes sind die Individuen einer Uhrmacherkolonie aus früherer Zeit, von denen jedes noch das Ganze machen konnte. Die Furchungszellen sind dagegen die Arbeiter im Massenbetriebe. Jede von ihnen hat im typischen Entwicklungsverlaufe ihre anfängliche Totalpotenz nur für eine bestimmte Leistung eingestellt, kann aber bei atypischer Entwicklung eventuell noch eine andere Aufgabe übernehmen" (S. 537). Der theoretische Ausbau der Rouxschen Hypothesen erscheint sehr fruchtbar. Damit soll nicht gesagt werden, daß nicht auch die anderen Theorien in die Erforschung der menschlichen Entwicklung hineinspielen, auch die von Hugo de Vries[1]) aufgestellten Mutationen, ferner die naturphilosophischen Erwägungen eines Driesch[2]) und nicht zuletzt

1) Vgl. Drieschs zahlreiche Schriften, besonders die englischen Vorträge: The Problem of Individuality. London 1914. S. 20ff.; auch Logos, Bd. IV, Heft 1.

2) Vgl. Plate (3), S. 384—436. De Vries, Mutationstheorie Bd. II, S. 644ff.



Semons Theorie der Mneme[1]) vom vererbten „Engrammschatz" war bedeutsam. An Roux darf uns das materialistisch klingende Hypothesenschlagwort nicht abschrecken, nachdem seine Theorie, auf Grund eingehender physiologischer Erkenntnisse aufgebaut, gar nichts mit dem „mechanischen" Denken zu tun hat. Endlich hat in den letzten Jahren eine förmlich „wiederentdeckte" und „ausgegrabene" biologische Theorie große praktische Bedeutung gewonnen, vor allem mit Rücksicht auf die Jugendkunde. Es sind dies die Mendelschen Bastardierungs- oder Vererbungsregeln. Der Augustinermönch Johann Georg Mendel untersuchte bereits Mitte des 19. Jahrhunderts die Hybridationen von Pflanzen. So sehr damals seine Forschungsergebnisse andere Naturfreunde, insbesondere die Liebhaber der Scientia amabilis — wie ein umfangreiches Herbar aus dieser Zeit dem Referenten bestätigte — interessierte, so wenig konnte er Einfluß gewinnen auf den Gang der wissenschaftlichen Entwicklung[2]). Erst das neue Jahrhundert ließ ihm Anerkennung zuteil werden. Die Mendelregeln bestehen vor allem in „drei bei der Rassenkreuzung in weitem Umfange gültigen Vererbungsregeln und einer Erklärungshypothese" (2, S. 222ff.). Die erste Regel (der Gleichheit) behandelt die Gleichheit der ersten, aus zwei elterlichen Rassen hervorgegangenen Generation, wobei dann die Bastarde eine Zwischenform (intermediäre Bastarde) oder eine einseitige Form mit dominierendem antagonistischem Merkmal (wobei das andere dann rezessiv bleibt) oder ein Kreuzungsnovum (bei keinem der Stammesformen bemerkbarer Typus) bilden können. Die zweite Mendelregel gibt (als Spaltungsregel) an, daß bei Fortpflanzung der Bastarde unter sich die elterlichen Stammcharaktere in bestimmten Zahlenverhältnissen wieder zum Vorschein kommen. 50% zeigen noch den intermediären Charakter, während je 25% nach dem einen und andern Elter zurückkehren. Die stammlich schon erkennbaren Teile erzeugen weiter gleiche Nachkommen, während die weitere Fortpflanzung der 50% der intermediären Gruppe abermals nach dem Zahlenverhältnis 1 : 2 : 1 der Abstammungsmerkmale Vererbung finden. Als Erklärung dafür stellte Mendel die Hypothese von der Reinheit der Gameten auf. „Unterscheiden sich nun die beiden nacheinander gekreuzten Stammformen durch zwei oder mehrere Merkmalspaare, so gilt nach Mendel der wichtige Satz, daß die einzelnen Merkmalspaare sich mit Bezug auf die Spaltungserscheinungen unabhängig voneinander verhalten. Sind die Eltern z. B. in zwei Merkmalspaaren verschieden, so liefert demnach der Bastard, da sich beide Merkmalspaare unabhängig voneinander spalten und jedes Glied des einen Paares mit jedem der beiden Glieder des anderen sich kombinieren kann, nicht zweierlei, sondern viererlei Gameten, und durch wechselseitige Vereinigung der männlichen und weiblichen Gameten werden nicht, wie bei der monohybriden Kreuzung, drei, sondern sechszehn verschiedene Klassen der Zygoten gebildet" (2, S. 230). K. Bühler[3]) hat zuerst auf die hohe Bedeutung der Mendelschen Regeln für die Jugendkunde hingewiesen. Er sagt: „Die wichtigste von ihnen enthält die Erkenntnis, daß zur Grundlegung jeder einzelnen Eigenschaft eines neuen Individuums das väterliche und das mütterliche Erbe zusammenwirken. Der Anschein, als ob eine Eigenschaft ganz vom Vater oder ganz von der Mutter stamme, rührt nur daher, daß einer dieser zusammenhängenden Einflüsse über den andern dominieren, ihn gewissermaßen niederhalten, vorderhand nicht zur Geltung kommen lassen kann. Latent aber besteht er weiter, und in den späteren Generationen tritt er wieder hervor. Er tritt immer dann hervor, wenn bei einer neuen Fortpflanzung jener dominierende Teil abgespalten wird."

1) Vgl. seine Schriften „Mneme" und „Die mnemischen Empfindungen". Leipzig (Engelmann).

2) Vgl. die Ausgabe seiner Schriften in Oswalds Klassikern der Naturw., und W. Bateson, Mendels Vererbungstheorie, deutsche Ausgabe von A. Winkler und Wettstein. Leipzig 1914.

3) K. Bühler, Kinderpsychologie. Handbuch d. Erf. u. Fürsorge d. jug. Schwachsinns (Her. v. H. Vogt und W. Weygandt). Jena 1912. S. 188.



2. Grundbegriffe und Methoden der modernen Vererbungsforschung.

Die größere oder geringere Bedeutung der Vererbungs- und Abstammungstheorien hat für den theoretisch-praktischen Gebrauch eine Anzahl von Begriffswörtern erzwungen. Alle Anlagen oder ihre Faktoren, die Erbeinheiten, werden nach der terminologischen Ordnung von Plate am besten mit „Gene" bezeichnet. Die nicht erblichen Eigenschaften pflegt man Somationen, die erblichen Mutationen zu nennen. Vorläufig ist eine Unterscheidung der beiden am Individunm selten möglich, weshalb Johannsen alle Lebewesen mit gemeinsamen Merkmalen jeweils unter den Begriff Phänotypus faßt, wobei dann diejenigen Individuen, welche gleichen erblichen Charakter aufweisen, bei denen also die Gene gleichartig zu sein scheinen, als Anlagetypus oder Genotypus zusammengefaßt werden. Sofern sich gewisse Merkmale eben auf Grund der Gene rein fortpflanzen, „züchten" sie „rein". Die Konstanz guter Eigenschaften ist ein bedeutsames Kriterium der Praxis. Solche rein züchtenden Individuen werden dann auch als homozygot bezeichnet, während für die heterozygote Entwicklung ungleiche Gene die theoretische Grundlage bilden müssen. „Eine Homozygote entsteht, wenn zwei genotypisch identische Gameten vereinigt, eine Heterozygote, wenn zwei genotypisch nicht identische Gameten vereinigt wurden" (3, S. 209). Für die Vererbungsfrage ist nur von Bedeutung die genotypische Natur eines gegebenen Individuums, nur sie bestimmt seine „Qualität als Zeuger", seinen „züchterischen Wert". „Sein Phänotypus ist hier ganz irrelevant; die persönliche Beschaffeheit ist ja überhaupt nicht an sich erblich. Wie alle Charaktere eines organischen oder unorganischen Stoffes von seiner Konstitution — in den chemischen Formeln mehr oder weniger erschöpfend ausgedrückt — abhängig ist, so sind auch alle Charaktere eines Organismus in letzter Linie von seiner genotypischen Konstruktion abhängig. Durch die gegebene genotypische Konstruktion ist die ganze Reaktionsnorm eines Organismus bestimmt wie die Reaktionsnorm eines Stoffes von seiner chemischen Konstruktion; aus einer vorliegenden realisierten Reaktion lassen sich aber nicht ohne weiteres Schlüsse auf die fraglichen Konstitutionen ziehen — denn gleiche morphologische, physiologische oder chemische Reaktionen können sehr wohl Ausdrücke recht verschiedener Konstitution sein, indem die betreffenden mitspielenden äußeren Faktoren ihrerseits verschiedentlich kombiniert sein können." Soweit Johannsen (S. 207). Aus diesem Grunde faßt er isogene Organismen unter Biotypus oder „Lebenstypus" zusammen. Die Spezialisierung der genetischen Terminologie hängt im weiteren sehr mit der Verfeinerung der vererbungstechnischen Methoden und dem Kampfe darum zusammen.

Die mit den feinsten naturwissenschaftlichen Hilfsmethoden arbeitende Forschungsmethode ist offenbar die zytologische, wenn sie (vgl. Haecker!) das „Verhalten der Keimzellen bei der Befruchtung und dasjenige der mutmaßlichen Träger der Gene, der Chromosomen, studiert" (4, S. 25); freilich ist sie noch wenig entwickelt, doch „ist alle Aussicht vorhanden, daß die zytologischen Ergebnisse das eigentliche Fundament für das Verständnis der Vererbungstatsachen legen werden, welche auf experimentellem Wege festgestellt sind" (4, S. 26). Die exakte oder experimentelle Methode arbeitet mit Züchtungs- bezw. Kreuzungsexperimenten. Die umfangreichste und bis zu gewissem Grade infolgedessen vollständigste Darstellung der bisherigen Versuchsergebnisse hat Johannsen in seinem großen Werke gegeben. In sichere formale Bahnen ist die exakte Erblichkeitslehre getreten durch die Verwendung der Mathematik. Es sind gewisse Zweige der mathematischen Zahlengesetze hier direkt praktisch erprobt und ausgebaut worden. Besonders gilt das in der Korrelationslehre, die vor allem aus der statistischen Methode, Materialien zu gewinnen, herausgewachsen ist. Die statistische Methode wurde in größtem Umfange durch Galton begründet und wird in dem von ihm begründeten Institut für Vererbungsforschung, vor allem durch seinen Schüler Pearson, fortgeführt. Die Galton-Statistiken sind vielfach zur Grundlage eugenetischer Bestrebungen geworden. Eines der interessantesten Ergebnisse der Galtonschen Forschungen ist die festgestellte Rückkehr der Nachkommen von in besonderer Art veranlagten Eltern zu normalen Stufen. v. Lindheim



gibt in „Saluti juventutis“ (2. Aufl., Wien 1907) eine Tabelle der größten Persönlichkeiten der Welt- und Kulturgeschichte mit ihren Nachkommen, woraus hervorgeht, daß eben die Genialität die Rückkehr mindestens, oft sogar die Kürze des Stammes erklärt. Unstreitig am wichtigsten ist diejenige Methode der Vererbungslehre für die Jugendkunde, welche sich mit den Familienstämmen direkt befaßt und als Familienforschung, Stammforschung unter die alte Kategorie der Genealogie fällt, allerdings mit dem eindeutigen wissenschaftlichen Zwecke. Eine größere Anzahl von Darstellungen (6) beweist die hohe Bedeutung der Familienstammforschung für die Jugendkunde. Neben den Arbeiten von Crzellitzer, die vor allem ein besonderes Schema der Verwandtschaftsdarstellung und der damit aufzuzeigenden Merkmale bezwecken, sei vor allem verwiesen auf die Forschungen Goddards, des Leiters eines amerikanischen Fürsorgeinstituts. Seine in der Zeitschrift „Eos“ (Wien) veröffentlichten Aufsätze streben schon seit Jahren nach allgemeiner Verwertung der Methoden und Ergebnisse, wobei daran erinnert sei, daß bereits das Wiener Ernestinum eine eugenetische Zentrale unter dem Direktor Herfort eingerichtet hat und die Goddardschen Forschungen fortführt. Es sei kurz als Beispiel für die Bedeutung der genannten Art von Verwandtschafts- und Vererbungsbeobachtung und -forschung auf die Familie „Kallikak“ eingegangen.

Goddard gibt zunächst ein eingehendes Bild eines Mädchens, das trotz sorgfältiger Erziehung vom achten Lebensjahre ab nach den Ausweisen aus intellektuellen Prüfungen eine höhere intellektuelle Stufe nicht erlangen konnte. „Es gibt nichts, wozu es nicht verführt werden könnte, weil es keinerlei Selbstbestimmung besitzt. Alle seine Instinkte und Gelüste liegen in einer Richtung, die zum Laster führen würde“ (S. 14). Diese eigentümliche Individualität veranlaßt Goddard, den Stamm des Mädchens nach der Gepflogenheit seines Instituts mit allen Mitteln zu erforschen. Da wir uns hier die Wiedergabe der hochwichtigen und anschaulichen Schemata der Familie des Mädchens versagen müssen, kann auch keine direkte Darstellung des Falles erfolgen. „Wir haben eine Familie aus gutem englischen Blute aus dem Mittelstand, die von den Eigentümern des Staats zur Zeit der Kolonisierung Grund und Boden erwarb und sich darauf niederließ. Vier Generationen hindurch bewahrte sie sich eine ehrenvolle und angesehene Stellung, auf die sie mit Recht stolz war. Dann tritt ein Sprößling dieser Familie in einem unbewachten Augenblick abseits von den Pfaden der Rechtschaffenheit und begründet mit Hilfe eines schwachsinnigen Mädchens eine Linie geistig defekter Individuen, die wirklich erschreckend ist. Nach diesem Versehen kehrt er zur Tradition seiner Familie zurück, heiratet eine Frau seiner eigenen Güte und begründet mit ihr ein Geschlecht von genau dem gleichen ehrenvollen Ansehen wie das seiner Vorfahren. Wir haben so zwei Reihen von Nachkommen von zwei verschiedenen Müttern, aber von demselben Vater. Sie umspannen sechs Generationen. Beide Linien leben in der gleichen Gegend und in der gleichen Umgebung, ausgenommen insofern sie selbst wegen ihrer verschiedenen Charaktere diese Umgebung änderten. Tatsächlich stehen sich beide Linien so nahe, daß in einem Falle ein defekter Mann der schlechten Seite dieser Familie in Diensten einer Familie der normalen Seite gefunden wurde. Trotz des gleichen Namens wurde auf keiner der beiden Seiten eine verwandtschaftliche Beziehung vermutet. . . Daß es sich hier um ein Vererbungsproblem handelt, kann niemand bezweifeln“ (S. 132). Goddard weist in seiner Studie bereits auf die Mendelschen Regeln hin und verspricht einen späteren Nachweis, daß sie auch für die pathologischen Merkmale Geltung haben. „Wenn zwei schwachsinnige Menschen heiraten, haben wir bei beiden dasselbe gemeinsame Merkmal, und die ganze Nachkommenschaft wird schwachsinnig sein. Wenn diese Nachkommen sich schwachsinnige Gatten wählen, wird sich dieselbe Erscheinung fortsetzen.“ Wählt ein schwachsinniges Individuum einen normalen Gatten, so kann im Sinne der Mendelschen Regel, wenn der Schwachsinn recessiv und durch das dominante Merkmal verdeckt ist, zunächst eine Generation normaler Kinder erwartet werden, in deren Nachkommen aber infolge der Abspaltung nach den Regeln das Verhältnis von normal zu defekt 3 : 1 betragen werde. „Von den nor-



malen Kindern würde ein Drittel rein zeugen, und wir werden so eine normale Deszendenzlinie erhalten" (S. 278). Diese Regel erfährt nur ihre Verwirklichung, wenn genügende Anzahl der Nachkommen vorhanden ist. Im Anschluß an diese Feststellungen, die bei der Familie des einen hochstehenden Schwachsinn zeigenden Mädchens (von G. als Morone bezeichnet) gemacht werden, warnt Goddard vor der Sterilisation Schwachsinniger, bevor nicht eingehendere Untersuchungen im Sinne der Mendelschen Regeln genauere Aufklärung bieten. Auch nicht Absonderung oder Segregation von der Gesellschaft wird unter allen Umständen richtig sein, nach Goddards Meinung müssen vielmehr Segregation und Sterilisation zusammenwirken (11).

3. Die Vererbung beim Menschen.

Das Grundproblem der Vererbung besteht offenbar in dem Nachweis, daß in den Geschlechtszellen die Erbsubstanz lokalisiert ist (7). Die väterlichen Eigenschaften, welche das Kind vererbt, „müssen natürlich im Spermium enthalten sein" (750). Die Chromosomenlehre erklärt uns, daß väterliche und mütterliche Erbmasse äquivalent einander gegenüberstehen, daß eine Summierung der Erbmasse verbreitet wird und daß sie auch in der Fortentwicklung der befruchteten Eizelle eine gleichwertige Verteilung findet. „Ob indessen die Chromosomen der reifen menschlichen Geschlechtszellen unter sich gleichwertig oder ungleichwertig sind, darf noch als eine offene Frage betrachtet werden." Von Bedeutung für die Vererbungslehre beim Menschen ist insbesondere das Studium der anthropologischen Variationen und sodann der abnormen Eigenschaften und Krankheiten. Die Vererbung besonderer Merkmale der Haare und der Irisfarbe (Albinismus), der Lang- und Kurzlebigkeit, besonderer Gesichtsformen ist bekannt. Zur Beurteilung von erblichen Mißbildungen und Krankheiten gibt Plate (4) Leitsätze. Als Nachweis der Erblichkeit einer Krankheit können nach Plate (4, 329ff.) benutzt werden folgende Kriterien:

a) Wiederholte Wiederkehr in dem Verwandtenkreis, namentlich bei kollateralen Verwandten (Onkel, Neffe).

b) Fehlen äußerer nachweisbarer Ursachen.

c) Nachweis der Mendelschen Regel.

d) Nachweis, daß das Leiden häufig mit zweifellos hereditären Erkrankungen zusammen vorkommt.

Zu beachten ist, „daß dieselbe Krankheit in ihren Symptomen von Generation zu Generation wechseln kann", wozu noch die Lückenhaftigkeit der Beweise infolge geringer Fruchtbarkeit, geringer Verwandtschaft kommt; weshalb auch statistisches Material immer vorsichtig aufzunehmen ist. Hiernach ist der Nachweis der Vererbung nicht immer leicht zu erbringen. Eigentlich sind doch alle Eigenschaften, die nach der Konzeption erworben werden (7, S. 59); erworben, also wohl angeborene, aber nicht vererbte Krankheiten, weshalb sie besser als erworbene bezeichnet werden. Vererbte Anomalien werden veranlaßt durch abnormen Bau des Keimplasmas der sich verzweigenden Geschlechtszellen, erworbene dagegen durch hemmende Einflüsse in der intrauterinen oder extrauterinen Entwicklung des reifenden Individuums. Eigentlich vererbte Krankheiten in dem engen Sinne können nach Broman vielleicht gar nicht angenommen werden. So ist streng auseinander zu halten die Erscheinung der Krankheit, ihre Erreger und die Disposition dazu. Disposition zu einer Krankheit bedeutet im biologischen Sinne mangelhafte Ausbildung der natürlichen Schutzvorrichtungen. Infolgedessen ist auch die Disposition in den verschiedenen Lebensaltern des Individuums verschieden. Es gibt nicht nur, um mit Darwin zu sprechen, Anlagen zu entsprechender Zeit (z. B. der Fortpflanzungstrieb), sondern auch Dispositionen in diesem Sinne. „Die Disposition für Stoffwechselkrankheiten und Blutkrankheiten ist unserer Erfahrung nach mehr oder weniger erblich" (7, S. 60). Bei Gichtikern konnte man 43—60 %, bei Zuckerkranken etwa 25 % erbliche Anlagen feststellen. Auf die Bluteskrankheit braucht bloß hingewiesen zu werden. Bei Tuberkulose und auch bei Syphilis kommen germinale Infektion oder plazentare oder postembryonale in Betracht. Der Bedeutung dieser in der Jugend er-



worbenen Krankheitsanlage widmet Lindheim ein ausführliches Kapitel. Umgekehrt wird aber auch Immunität vererbt, die zuerst durch Infektion der Aszendenten entstanden ist. „So erklärt man die Tatsache, daß Syphilis in Ländern, in denen sie einheimisch ist, wesentlich milder verläuft als in bisher syphilisfreien Ländern" (7, S. 61). Weitere deutliche erbliche Erscheinungen werden beobachtet bei gewissen Hautkrankheiten. Ferner bei Anomalien des Auges. Für Kurzsichtigkeit gilt bei 48—65 % vererbte Disposition. Auch für einige Nervenkrankheiten konnte man Erblichkeit feststellen. „Stark erblich ist die Disposition für Idiotie, Epilepsie und gewisse Geisteskrankheiten" (7, S. 63), wobei der väterliche Einfluß geringer als der mütterliche sein soll. „Die Kinder geisteskranker Eltern zeigen nicht selten Disposition zu Neurosen" ... Wenn beide Eltern geisteskrank sind, ... so kommt es oft zu einer kumulativen Vererbung, welche schwere Formen angeborener oder sich in der Pubertätszeit entwickelnder Psychosen erzeugt." Blutsverwandtschaft, Inzucht an sich bedeutet auch beim Menschen keine direkte eigenartige Vererbungsfolge, nur besteht eben die Gefahr, daß erbbedingte Merkmale der verwandten Keime sich gehäuft treffen. „Da aber heutzutage wohl die meisten kultivierten Menschen mehr oder weniger zahlreiche Krankheitsanlagen besitzen, auch wenn diese oft latent bleiben, so ist bei jeder Verwandtenehe zu befürchten, daß eine Summierung und Potenzierung elterlicher erblicher Krankheitsanlagen stattfinden kann, welche dann bei den Nachkommen stark hervortreten werden" (7, S. 64). Plate gliedert alle Mißbildungen und Krankheiten in dominante und rezessive im Sinne der oben angedeuteten Vererbungstheorie. „Die Kennzeichen des dominanten Leidens sind: α) Sie sind direkt von den Kranken auf die nächste Generation übertragen. β) Die Gesunden sind völlig gesund, d. h. unter deren Nachkommen (vorausgesetzt, daß sie nur Gesunde heiraten — vgl. die Familie Kallikak) tritt die Krankheit nicht wieder auf. γ) Heiratet ein Kranker eine Gesunde, so sind entweder alle Kinder krank oder es ist nur die eine Hälfte der Kinder krank. δ) Gehen zwei Kranke der Ehe ein, so sind entweder alle Kinder krank oder es kommen 3 Kranke auf 1 gesundes Kind". Für recessive Leiden gilt: α) Sind beide Eltern krank, so wird es mit Sicherheit auf die Kinder übertragen. β) Ist der eine Elter gesund, so können alle Kinder gesund sein ... Enthielt aber der gesunde Elter die Krankheitsanlage rezessiv, so ist die eine Hälfte der Kinder gesund, die andere krank. γ) Ein rezessives Leiden kann durch viele Generationen weiter geschleppt werden, ohne daß es hervortritt, namentlich wenn es an sich selten ist (indirekte Vererbung nach früherer Terminologie). δ) Verwandtenehen sind besonders geeignet, besonders bei Vettern und Kusinen ist die Wahrscheinlichkeit sehr groß, daß sie dasselbe Leiden rezessiv enthalten" (4, S. 331ff.). Dominant sind z. B. danach: Brachydaktylie, Kurzsichtigkeit, Phalangenverwachsung, Polydaktylie, Spaltfuß, Haararmut, Hypospadie, Lippen- und Kieferspalte, Zwergwuchs durch Achondroplasie (frühe Verknickung des knorpeligen Elements im Gegensatz zu Ateleiosis, welche auf allgemeinen Wachstumshemmungen beruht); einige Hautkrankheiten, Polyurie, Zuckerkrankheit, erbliche Gelbsucht, chronisches hereditäres Oedem der Beine, Star, Glaukoma, die Pigmentkrankheit der Retina, Fehlen der Isis, Nachtblindheit (Hemeralopie), Augenzittern (Nystagmus); rezessiv sind z. B. angeborene Hüftgelenkverrenkung, Ateleiosis, hereditäre Taubheit, erbliche Epilepsie und erblicher Schwachsinn, schwarze Pigmentflecke der Haut.

Nach diesen Beispielen, die durch die besondere Gruppierung Plates nach der Geschlechtsabhängigkeit noch vertieft und erweitert werden, seien noch einige besondere entwicklungsbiologische Eigentümlichkeiten aufgeführt. Das Problem der Zwillinge, das pädagogisch überaus interessant und wichtig ist, behandelt Broman eingehend. Man kennt freie und zusammenhängende Doppelbildungen. „Die symmetrischen Zwillinge werden meistens eineiige Zwillinge genannt zum Unterschiede von den gewöhnlicheren, aus zwei Eiern entstehenden Zwillingen. Die eineiigen Zwillinge stehen an der Grenze zwischen dem Normalen und Abnormen. Sie können aber sowohl seelisch wie körperlich ebenso gut ausgebildet wie normal entwickelte Menschen, ja sogar hochbegabt sein. Die beiden Individuen eines solchen Zwillingpaares sind gleichen Geschlechts und einander in



der Regel sehr (oft zur Verwechslung) ähnlich. Sogar die Abdrücke von Hand- und Fußflächen können einander vollständig gleich sein, was zu berücksichtigen ist, wenn man einen Verbrecher, der eineiiger Zwilling ist, zu identifizieren hat." Darüber, ob Zwillinge ein- oder zweieiig sind, kann nur die Untersuchung der Nachgeburtsteile entscheiden. „Wenn die beiden Zwillinge entweder 1. in einer gemeinsamen Eihöhle ohne Zwischenwand oder 2. (was viel gewöhnlicher ist) in zwei Eihöhlen liegen, deren Scheidewand nur aus zwei voneinander trennbaren Blättern besteht, so handelt es sich um eineiige Zwillinge. Wenn man dagegen aus der Scheidewand bei leichtem Zug vier Blätter (2 Amnien und 2 Chorien) isolieren kann, so beweist dieser Befund, daß man es mit zweieiigen Zwillingen zu tun hat." Licht in die Probleme der Doppelbildungen hat vor allem eine Entdeckung von Driesch gebracht. Danach kann man nunmehr als sicher annehmen, daß alle Zwillinge, welche sich zum Verwechseln ähnlich sehen und gleichen Geschlechts sind, infolge Trennung der beiden ersten Furchungszellen voneinander entstanden sind" (1, S. 569).

Wir beschließen damit die namentlich im Gebiete der Wachstumserscheinungen noch weiter ausführbaren entwicklungsbiologischen Faktoren auf erblicher oder wenigstens intrauteriner und nicht offensichtlich erworbener Grundlage. Es sollte hier in diesem Referate über wichtige einführende Literatur nur die Anregung zur Vertiefung des natürlichen Zusammenhanges zwischen den biologischen Forschungsergebnissen und den tatsächlich notwendigen biologischen Grundlagen der Jugendkunde gegeben werden. Jedem Praktiker der Heilerziehung ist eine Fülle von Material bekannt, das er erst unter den Perspektiven der modernen Vererbungs- und Entwicklungsbiologie richtig aufnehmen, der Wissenschaft zugänglich machen und so einer künftigen Eugenetik und Pädagogik dienstbar machen kann. Dasselbe gilt für jeden, der mit Menschenkindern zu tun hat, weshalb eine allgemeine Kenntnis der bisherigen Forschungsergebnisse dringlich zu fördern ist.

Adolf Gerson, Oszillierende Gefühle. Langensalza 1915. Beyer & Söhne. 123. Heft d. Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung. 19 S. 0,30 M.

In gewagten entwicklungstheoretischen Deutungen einiges Wenige über das Grusel-, Schwindel- und Kitzelgefühl — über Erscheinungen also, die nach der sich nunmehr durchgesetzten wissenschaftlichen Terminologie keinesfalls unter den Begriff „Gefühl" vereinigt werden können. Unter dem Eindruck seiner Erfahrungen als Teilnehmer am Weltkriege schränkt der Verfasser nachträglich ein, was er zuvor vom pädagogischen Standorte her aus seinen physiologisch-psychologischen Darlegungen folgerte. Sch.

Dr. G. Anton, Geheimer Medizinalrat, Über die Formen der krankhaften moralischen Abartung. Langensalza 1912. Beyer & Sö. 18 S. 0,30 M.

In gemeinverständlicher Darstellung geht dieser Vortrag dem Problem nach, ob Erkrankungen bestehen, bei denen deutlich erkennbar die sozialen Gefühle verändert oder vermindert werden. Mit leichteren Formen der Manie, chronischen Vergiftungen, senilen Charakteränderungen und progressiver Paralyse ist zunächst eine einschlagende Reihe von Formen beschrieben, die im vollwertig entwickelten Individuum auftreten können. Als schwer beurteilbar werden sodann jene moralischen Abartungen vorgestellt, deren Entstehung sich auf die Zeit der Kindheit oder der Reife zurückführt. Zusammengefaßt stellen sich die gefundenen Symptome schließlich so dar: Oft geringe Intelligenz und kurzblickendes Urteil; auffällig geringer Einfluß der Intelligenzleistungen auf die Affekte und das Handeln; verminderte Selbstregulierung; herabgesetzte Steuerung der Affekte, abnormer Mangel an höheren Gefühlen und vermindertes Vermögen zu menschlicher Einfühlung, krankhafte Impulsivität mit ungehemmtem Triebleben; negativistische Willensrichtung und gesteigerte Suggestibilität. Sch.

Druck von J. B. Hirschfeld (August Pries) in Leipzig.



Das Problem der Auslese der Tüchtigen.

Einige Gedanken und Vorschläge zur Organisation des Schulwesens nach dem Kriege.

Von W. Hartnacke.

Die Forderung „Bahn frei dem Tüchtigen!" bedeutet die Forderung nach mehr sozialer Richtung der Erziehungsorganisation, denn die Forderung bezieht sich auf die Tüchtigen aus den ärmeren Klassen, denen in der Tat Hemmnisse entgegenstehen, die ihnen den Zugang zu höherer geistiger Bildung und damit zum sozialen Aufstieg gewaltig erschweren. Je mehr das einige Volk in diesem Kriege leistet — leistet durch den opferwilligen Heldensinn der Männer und Jünglinge aus allen Schichten, desto mehr erwächst dem Staate und den einzelnen Gemeinwesen eine Dankesschuld, solche Schranken und Hemmnisse im Rahmen der Möglichkeiten zu beseitigen. Wieviel Bitternis liegt nicht in dem Bewußtsein, in Bildung, Streben und Weiterkommen durch im Grunde überflüssige, entbehrliche Schranken gehindert zu sein, während Unbegabte und Untüchtige in großer Zahl kraft Besitz und Standesvorteile zum Schaden des Staates in führende Schichten gelangen und dem Tüchtigen aus niederem Stande Platz und Sonne wegnehmen. Es fehlt im Nachwuchs eine ausreichende und zweckmäßige Auslese der Tüchtigen. Diese Auslese muß der Staat verbessern, der darauf angewiesen ist, seine Kräfte in ausgiebigerem Maße fruchtbar und nutzbar zu machen im Sinne einer Gesamthöchstleistung. Es ist geradezu eine Grund- und Lebensfrage des modernen Staates, daß er die wertvollen Anlagen und Kräfte nicht nur aus den oberen sozialen Schichten bezieht. Er muß sie in ganz anderem Maße auch aus den niederen Schichten herausholen und entwickeln und an die Stellen bringen, an denen sie dem Ganzen die besten Dienste leisten können. Daß ihm in dieser Richtung Grenzen gesetzt sind, darf natürlich nicht übersehen werden.

Ich sehe in der richtigen Form der Auslese der Tüchtigen eine der allerdringlichsten Aufgaben, die nach dem Kriege entschlossen anzufassen sind.

Wir unterscheiden zwei, ich möchte sagen, Schauplätze der Auslese. Die Schule oder im weiteren Sinne die Erziehungs- und Bildungseinrichtungen einerseits und das öffentliche, das wirtschaftliche Leben andererseits.

Was die Frage der Auslese im Leben angeht, über die ich ausführlicher nicht sprechen will, so könnte man scheiden zwischen der Auslese der Tüchtigen auf der politischen Bühne und im leitenden Beamtenkörper, was je nach der Verfassung eines Staates mehr oder weniger zusammen- oder scharf auseinanderfällt. Es gibt ferner eine Auslese im wirtschaftlichen Erwerbsleben, eine Auslese im wissenschaftlichen Leben, im militärischen Leben usw. — jedes ein anziehendes Kapitel für sich. Was die Auslese im wirtschaftlichen Leben, im Leben der freien Berufe und Angestellten angeht, so wäre das ein besonders interessantes Feld soziologischer Studien. Von den Ursachen der Erfolge auf der sozialen Leiter, als da sind ernsthafte Tüchtigkeit, unerhörtes Glück, trauriges Pechvogeltum, Gunstwirtschaft (bei uns und im Auslande!) — von all dem ließe sich mancherlei

erzählen. Aber auch ohne das ist es klar, daß es sich im sozialen Leben um alles andere eher, als um eine reine Auslese der Tüchtigen handelt.

Was das politische Leben betrifft, so wäre hinzuweisen auf den ungelösten Zwiespalt zwischen Stimmzettelmehrheit und Parteiwirtschaft einerseits und eigenstarker Persönlichkeit andererseits. Aber von all diesen Dingen möchte ich nicht sprechen.

Auch auf die bewegten, gerade in unseren Tagen oft gehörten Klagen über ungeeignete Auslese der Anwärter für die wichtigsten Staatsämter, für die diplomatische Auslandsvertretung, möchte ich nicht näher eingehen. Doch will ich darüber ein paar Worte von Adolf Matthias anführen (Krieg und Schule):

„Aber sonst hat in der deutschen einflußreichen Welt, in der Welt der sogenannten „Intellektuellen", in der Vertretung deutscher Staatskunst manches versagt und an Arbeitsgeschick und Arbeitskraft jenen militärischen und wirtschaftlichen Kräften es nicht gleich getan. Mit gesellschaftlicher Befähigung für den Salon, mit einer angemessenen Ahnenreihe, mit der nötigen plutokratischen Basis und einem zahlenmäßigen Nachweis über höhere klassische Bildung ist's in der Welt des politischen Wettbewerbs nicht getan. Auch dort muß Tag und Nacht gearbeitet werden mit hoher Klugheit, mit sehr kräftigem Wirklichkeitssinn, mit nationalem Schwergewicht, mit umfassender Weltklugheit und eindringlicher Einsicht in die verwickelten geschichtlichen Gegenwartsverhältnisse bis in all die Winkel und Ecken, in denen unsere Feinde ihre Pläne spinnen."

Daran schließt Matthias einige Zweifel, ob wohl die Schule zur Heranbildung solcher Fähigkeiten alles getan habe, was möglich und erforderlich sei.

Damit kommen wir nun auf das engere Gebiet, das uns beschäftigen soll: auf die Beteiligung der Schule an dem großen Vorgang der Auslese der Tüchtigen. Nicht das, was materiell die Schule tut oder nach Matthias' Meinung unterläßt, um tüchtige oder weniger tüchtige Produkte ihrer Arbeit hinauszulassen in den großen Körper der nationalen Wirtschaft und in das internationale Feld, in das der nationale Organismus gestellt ist, soll uns beschäftigen, sondern Fragen dieser Art:

Ist die Auslese, die die Schule vollzieht, eine Auslese der Tüchtigen? In welcher Beziehung ist sie es, in welcher nicht? Welche Maßstäbe der Tüchtigkeit hat man? Ist eine Auslese rein nach dem Gesichtspunkte der Tüchtigkeit mit der gegebenen sozialen Struktur vereinbar? Ist sie geeignet, die sozialen Ungleichheiten in der Jugenderziehung oder gar im Leben zu beseitigen? Welche organisatorischen Maßnahmen dienen einer mehr sozialen Richtung der Auslese, d. h. der Minderung des Einflusses wirtschaftlicher Momente und einer reineren Gestaltung der Tüchtigkeitsauslese? Die Frage der Begünstigung der Tüchtigkeitsauslese durch Berücksichtigung der Sondertalente: das werden so die Dinge sein, über die ich einige Ansichten, Begründungen und Vorschläge aufgezeichnet habe.

Je mehr ein Staat sich innerlich ausbaut in seinen Einrichtungen überhaupt und in seinem Bildungs- und Berechtigungswesen, desto mehr vollzieht sich der Werdegang des einzelnen in festen Bahnen. Man kann sagen,



daß bei uns der „selbstgemachte" Mann sehr viel seltener geworden ist, als in weniger durchorganisierten Staaten, z. B. Amerika und England. Englands kraß auf das Nützliche gerichteter Sinn läßt ein höheres Schulwesen in der Bedeutung, wie es bei uns sie hat, gar nicht aufkommen. England hat eine Bildungsschicht, die der bei uns verhältnismäßig starken Schicht ehemaliger höherer Schüler nach Art der Bildung und zugleich Stärke der Schicht nur annähernd entsprechen würde, nicht. Freilich auch nicht in dem Maße die Schranken, die sich bei uns vielfach denjenigen entgegenstellen, die nicht die höhere Schule besucht haben. Die Tatsache, ob ein Junge in die höhere Schule eintritt und sie durchläuft oder nicht, ist bei uns in der Regel wesentlich mitbestimmend für das spätere Schicksal des betreffenden Individuums im bürgerlichen Leben. Die Schule ist daher in ganz bedeutendem Maße beteiligt an der Zuweisung in die verschiedenen Berufs- oder Bildungsschichten.

Geschieht diese Zuweisung des Nachwuchses in die verschiedenen Schichten, die die Schule vollzieht, nach dem Gesichtspunkte der Tüchtigkeit?

Wir müssen, um das zu prüfen, scheiden zwischen einer Auslese, die gewissermaßen vor oder außerhalb der Schule geschieht, insofern, als die Eltern sich für die oder jene Schule — Volksschule oder die in die höhere Schule überleitende Vorschule — entscheiden, und einer Auslese, die innerhalb der Schule geschieht. Die erstere beruht nicht auf einer Tätigkeit der Schule, sondern ist nur eine Folge der bestehenden Organisation.

Von dieser Seite zunächst. Rund 90 bis 95 Prozent des Nachwuchses gehen in Deutschland durch die Volksschulen, der Rest durch die höheren Schulen. Stellen die 5 bis 10 Prozent eine Auslese der Tüchtigen dar? Bestimmend für die Einweisung in die Volksschule oder die Vorschule sind in der Regel die Fähigkeit und Bereitwilligkeit der Eltern, das Schulgeld aufzubringen, daneben die Zugehörigkeit zu einer Bildungsschicht, die für die Kinder den Besuch einer höheren Schule fordert oder nahelegt, oder auch ein besonderes lebhaftes Streben, die Kinder weiterzubringen über die Bildungsschicht der Eltern hinaus, oft selbst trotz erheblicher Schwierigkeit, das Schulgeld zu erschwingen. Es gibt Eltern, die vor keiner Schwierigkeit zurückschrecken, um den Kindern die höhere Schule zu ermöglichen, andere, freilich wohl wenige, die wohl in der Lage wären, schicken die Kinder doch nur in die Volksschule. Oft auch treffen die Eltern selbst eine Auslese, indem sie das oder die Kinder, die sie für besonders tüchtig halten, in die höhere Schule schicken, die anderen in die Volksschule.

Ist die Auslese, die äußerlich durch das Schulgeld wesentlich bestimmt wird und die doch im Durchschnittsergebnis wesentlich mitbestimmend für die Ergänzung der verschiedenen Bildungsklassen ist, eine Auslese der Tüchtigen?

Zweifellos im ganzen und großen nicht. Die Antwort ist aber nicht so eindeutig negativ, wie sie vielfach gegeben wird. Sie ist in etwas abhängig von der Bejahung oder Verneinung der Frage: gibt es überhaupt eine Proportion zwischen sozialer Lage und Tüchtigkeit der Kinder?

Für manche politischen Kreise bedeutet diese Frage stellen, sich schlimme Vorwürfe zuziehen, und doch verdient sie ein klein wenig Aufmerksamkeit.



Tüchtigkeit ist nichts unmittelbar Meßbares und Vergleichbares. Wir können nur von Maß und Art der Leistungen, von den Ergebnissen der Tüchtigkeit auf Maß und Art der zugrundeliegenden Eigenschaften Schlüsse ziehen. Wir sind erst im Anfangsstadium exakter Versuche, die geistige Tüchtigkeit von Schülern zu vergleichen. Auf die Art des Verfahrens solcher Vergleiche und Messungen werde ich nachher zurückkommen.

Worin besteht geistige Tüchtigkeit? Nicht allein im Verstande, sondern in erheblichem Maße auch in Eigenschaften des Willens, in Initiative und Beharrlichkeit. Aber offenbar sind die intellektuellen Fähigkeiten die Grundlage der Tüchtigkeit. Daher dürfen wir wohl vor der Hand die Frage nach der Beziehung zwischen sozialer Lage und Tüchtigkeit abändern in die Frage nach der Beziehung zwischen sozialer Lage und Intelligenz.

Da taucht gleich eine weitere Frage auf: Ja, was ist denn Intelligenz? Ist Intelligenz dasselbe wie von der Natur gegebene Begabung? Oder in welchem Verhältnisse steht sie zu dieser? Intelligenz heißt wörtlich Einsicht, bedeutet also die Fähigkeit, etwas Neuhinzutretendes geistig aufzunehmen. Doch offenbar genügt diese Worterklärung nicht. Von allen verschiedenen Begriffsbestimmungen scheint die Meumanns trotz des kleinen circulus, den sie enthält, die beste: „Intelligenz zeigt sich als Eingreifen des Denkens oder der Urteilskraft in die niederen Funktionen des intellektuellen Seelenlebens." Solche niederen Funktionen sind Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Phantasie, Beobachtung. Also nicht Urteilskraft allein, sondern in Verbindung mit den genannten anderen Funktionen ist Intelligenz.

Übrigens geraten wir hier zum zweiten Male in die Willenssphäre hinein, wenn wir dem Wesen der geistigen Tüchtigkeit nachgehen, denn bei der Beobachtung und der Aufmerksamkeit und bei der gedächtnismäßigen Aufnahme ist der Wille in der Form der Konzentrationsfähigkeit und Beharrlichkeit außerordentlich stark beteiligt, und so ist der Wille sowohl eine Voraussetzung höher entwickelter Intelligenz, als auch ein notwendiges Merkmal für den Begriff der tüchtigen Persönlichkeit.

Ist bei dem Begriff der Intelligenz, wie wir ihn fassen, eine Beziehung zwischen sozialer Lage und Intelligenz denkbar? Die Intelligenz hat zweierlei Voraussetzungen, die formalen Eigenschaften der Urteilskraft, des Vergleichens, Unterscheidens, Verbindens und (in der niederen Sphäre) des Vorstellens, Behaltens usw., und sie hat materiale Voraussetzungen: das, was vorgestellt wird, was beobachtet und behalten wird, die Stoffe des Gedächtnisses, der Vorstellung, Anschauung, Phantasie, Beobachtung. Je reicher, oder besser, je günstiger bei sonst gleichen formalen Intelligenzeigenschaften die materiale Seite der Intelligenz bedient wird, desto besser vermag sich die Intelligenz zu entwickeln. Ein Kind, das zu Hause nur von den nächsten, alltäglichsten Dingen der kleinen Welt sprechen hört, entwickelt sich zweifellos anders, als eins, das schon früh von den mannigfaltigen Beziehungen berührt wird, die die bessere soziale Lage einmal mit sich bringt. Man braucht nur an die Ferienreisen zu denken, an die Bilderbücher, den Lesestoff, die Tischunterhaltung. Die reichere und be-



wegtere Umwelt setzt die geistigen Kräfte mehr in Bewegung und Übung, gibt zu Fragen Anlaß, auf die ein Kind in günstigerer Lage im allgemeinen befriedigendere und bessere Antworten bekommt. Aut die neue Erkenntnis folgen neue Fragen, kurz, der gesamte Intelligenzkomplex, auch die formale Seite, gedeiht in günstigerer sozialer Umwelt zweifellos anders als in geringerer sozialer Lage. Dr. Brahn (vgl. Verhandlungen des Lehrertages 1914, Seite 61) geht so weit, zu sagen: „Was an einem Kinde bis zum 7. und 8. Lebensjahre gesündigt worden ist, das wird es sein Lebtag nicht wieder los.“ Ich möchte das nicht auf den Einzelfall anwenden, für den Massendurchschnitt gilt es aber zweifellos insofern, als offenbar die unterschiedlichen sozialen Umstände die geistige Entwicklung wesentlich mitbeeinflussen. Unter Voraussetzung gleicher natürlicher Anlage ist unter günstigen sozialen Verhältnissen im Durchschnitt eine günstigere Intelligenzentwicklung zu erwarten.

Ob aber im Massendurchschnitt die natürliche Beanlagung der Kinder in den niederen Schichten nicht auch geringer ist, als in besserer sozialer Lage? Das wird sich wohl nie nachweisen lassen, denn eine Prüfung der reinen Begabung kann auch die bestgewählte Intelligenzprüfung nicht geben, da sich das Formale vom Materialen nicht trennen läßt und weil ferner in einem Alter, in dem frühestens Intelligenzprüfungen möglich sind, die Beeinflussung durch die Umgebung längst eingesetzt hat. Ein Urteil über Verschiedenheit oder Gleichheit natürlicher Gaben bei Proletarierkindern und Kindern aus besserer sozialer Lage würde durch ein Experiment möglich sein, das wohl niemals gemacht werden wird: Eine gleiche, natürlich möglichst große Anzahl von Kindern beider Kategorien müßte möglichst früh in die gleichen Bedingungen gebracht werden, von allen Beziehungen zu ihrer Ursprungsumwelt gelöst, und da müßten nach Jahren gänzlich gleicher unterrichtlicher und sonstiger Behandlung die erforderlichen wissenschaftlichen Prüfungen unter allen Sicherheitsbedingungen angestellt werden. Ob sich da ein Unterschied geltend machen würde zwischen beiden Gruppen, wage ich weder zu bestreiten noch zu behaupten, für möglich halte ich es wohl, denn wenn auch auf dem Gebiete der Vererbung geistiger Eigenschaften kaum mehr als vage Vermutungen möglich sind, scheint mir doch der Gedanke nicht allzu abwegig, daß der Nachwuchs der Väter, die doch zum Teil wenigstens infolge besonderer Tüchtigkeit sozial hochgekommen sind, im Gesamtdurchschnitt dem Nachwuchs derer überlegen sind, die wenigstens zu einem Teile infolge minderer Tüchtigkeit in niederen Schichten verblieben oder darin abgesunken sind. Ist auch die angeerbte größere Begabung des Nachweises der sozial höheren Schichten keinesfalls bewiesen und auch mangels genauest durchgeführter Familienforschungen auf breitester Grundlage auch wohl kaum je nachweisbar, so ist doch auch das Gegenteil, die absolute Gleichheit der durchschnittlichen von der Natur gegebenen Begabungsquantität, wenn auch eine Lehrmeinung in weiten Kreisen, ebensowenig bewiesen. Eine Familienforschung in großer Anlage, die die Bestimmtheit und Bedingtheit des Individuums durch die Vorfahrenreihe zum Gegenstande hätte, müßte sich natürlich auch auf die weibliche Vorfahrenreihe erstrecken, denn es scheint, als ob



die geistigen Eigenschaften der Mütter in besonderem Grade mitbestimmend sind für die Beanlagung der Kinder.

Läßt man auch die Frage der verschiedenen Begabung der Kinder der niederen und der höheren Schichten vollkommen offen, so ist doch im Durchschnitt in der tatsächlichen Leistung ein augenfälliger Unterschied vorhanden. Das lehrt eine Statistik im Jahresberichte der Bremer Schulen. Es handelt sich da nicht um Intelligenzmessungen, sondern um die Schulleistungen, soweit sie in Versetzung oder Nichtversetzung zum Ausdruck kommen.

Es gibt in Bremen zwei Gattungen von Volksschulen, entgeltliche und unentgeltliche. Beide haben gleiche Lehrverfassung, gleich vorgebildete Lehrkräfte, gleiche Lehrmittel, gleiche durchschnittliche Klassenbesetzung, kurz ganz gleiche äußere Bedingungen bis auf den Umstand, daß in den entgeltlichen Schulen ein Schulgeld von 20 Mark erhoben wird, während die unentgeltliche Schule frei ist und unentgeltlich die Lernmittel stellt. Die Folge dieser unterschiedlichen Stellung ist eine Scheidung der Schüler nach im großen und ganzen sozialen Gesichtspunkten. Die unentgeltlichen Schulen werden besucht von den Kindern der ungelernten Arbeiter, kleinen Handwerker usw., während das Publikum der entgeltlichen Schule im ganzen von der Schicht der gelernten Arbeiter, Handwerker, kleinen Beamten und Angestellten gebildet wird. Daß in der Massenbeobachtung eine Proportion zwischen Schultüchtigkeit der Kinder und sozialer Lage der Eltern besteht, wird m. E. durch die folgenden Statistiken dargetan, von denen sich die erste mit der Erreichung des Schulzieles, die andere mit der Erreichung der Klassenziele befaßt (vgl. auch Pädagog. Zeitung, 44. Jahrg., Nr. 19 u. 20.)

Statistik über die Erreichung des Schulziels am Schlusse des Schuljahres 1913/14.[1]

		I	II	III							IV	V
		Abgegangen nach beendeter Schulpflicht	Davon haben das Schulziel erreicht*)	Davon haben das Schulziel nicht erreicht, abgegangen aus Klasse							Das Ziel haben also voll erreicht (in v. H. der Abgegangenen)	Vergleichszahlen für das Vorjahr
				II	III	IV	V	VI	Aus einer Abschlußklasse	Zusammen		
Entgeltliche Volksschulen	Kn.	675	536	105	27	5	2			139	79,41	78,02
	M.	670	566	81	20	3				104	84.48	81,51
	zus.	1345	1102	186	47	8	2			243	81,33	79,75
Unentgeltl. Volksschulen ausschl. Hilfsschulen, einschließl. Abschlußklassen	Kn.	1041	599	216	96	34	7	2	87	442	57,34	58,15
	M.	1138	683	253	78	42	8		74	455	60,02	61,01
	zus.	2179	1282	469	174	76	15	2	161	897	58,83	59,63

*) Einschließlich {33 Knaben / 66 Mädchen} die, im letzten Schuljahr stehend, infolge besonderen Antrags auf Verfügung der Inspektion vorzeitig entlassen sind.

Bei dieser Statistik ist noch zu berücksichtigen, daß die aus den Hilfsschulen Abgehenden bis auf einen geringen Bruchteil ursprünglich in den unentgeltlichen Schulen gesessen haben. Sie vergrößern demnach die Zahl derjenigen, die das Ziel der Volksschule auf der Seite der unentgeltlichen Schule nicht erreicht haben.

Statistik über die Nichtversetzten zu Ostern 1914. (Vergleichszahlen vom Vorjahre in Klammern.)

Es sind nicht versetzt:

	Entgeltliche Volksschulen		Unentgeltliche Volksschulen	
	Knaben v. H.	Mädchen v. H.	Knaben v. H.	Mädchen v. H.
8. Kl. bzw. 1. Jahresstufe	3,87 (4,72)	3,69 (2,74)	14,11 (14,42)	12,26 (14,32)
7. „ „ 2. „	3,81 (3,97)	2,53 (3,38)	8,54 (8,15)	8,61 (11,22)
6. „ „ 3. „	4,90 (3,49)	3,22 (2,96)	9,22 (9,62)	9,43 (9,70)
5. „ „ 4. „	5,06 (3,11)	3,72 (3,25)	7,54 (8,96)	8,92 (7,61)
4. „ „ 5. „	4,27 (4,27)	4,99 (2,96)	8,20 (8,42)	8,05 (7,08)
3. „ „ 6. „	3,35 (4,15)	2,96 (1,76)	5,47 (8,13)	5,69 (5,39)
2. „ „ 7. „	1,50 (2,62)	0,90 (1,35)	3,55 (4,30)	1,43 (3,76)
Durchschnitt:	3,34 v. H. (3,25)		8,78 v. H. (9,18)	

Es zeigt sich also, daß bei den beiden Schulgruppen die Erfolge ganz außerordentlich verschieden sind. Die beiden Statistiken bestätigen einander dabei so augenfällig, daß die Verschiedenheit der Leistungen in beiden Schulgruppen als Tatsache angesehen werden muß. Die Leistung der Schulkinder ist wesentlich besser in den Kreisen, die ihre Kinder zur entgeltlichen Schule schicken. Dabei drückt die Statistik vielleicht noch nicht den ganzen wahren Unterschied der Leistung aus, denn es ist jedenfalls denkbar, daß der Versetzungsmaßstab bei den durchschnittlich Besseres leistenden entgeltlichen Schulen etwas höher ist. Wenn das zutreffen sollte, wofür ein exaktes Material fehlt, so würde sich der Unterschied noch etwas vergrößern. Ferner ist zu beachten, daß in einigen Stadtteilen (in jüngerer Zeit eingemeindeten Vororten) nur unentgeltliche Schulen bestehen. Die sechs hier in Frage kommenden Schulen haben im einzelnen folgende Prozentsätze an Zurückgebliebenen: 4,74, 4,2, 6,97, 6,54, 6,66, 4,84. Sie stehen also ungefähr in der Mitte zwischen den Ergebnissen der entgeltlichen und unentgeltlichen Schulen. Sie werden u. a. von zahlreichen Kindern bessergestellter Familien besucht, die der bodenständigen, ursprünglich landwirtschaftlichen Bevölkerung angehören. Nach Ausscheidung dieser unter den unentgeltlichen Schulen der Statistik aufgeführten Schulen würde sich da, wo eine Wahl zwischen entgeltlichen und unentgeltlichen Schulen möglich ist, die Differenz der Leistungen der beiden Schulgruppen noch vergrößern.

Es ist behauptet worden, daß der große Unterschied der Bremer Ergebnisse lediglich durch Hemmungen mehr äußerer Art bei den unentgeltlichen Schulen erklärt werden müsse, u. a. durch gewerbliche Beschäf-



tigung der Kinder, nicht durch positive Förderung der Intelligenz durch die bessere soziale Lage und die günstigere Umwelt. Das ist bezüglich der gewerblichen Beschäftigung der Kinder unrichtig, denn der verhältnismäßig größte Unterschied in der Leistung betrifft die Kinder des ersten Schuljahres, bei denen von gewerblicher Kinderarbeit nicht die Rede ist.

Die große Spannung der Ergebnisse gerade des ersten Schuljahres deutet darauf hin, daß die Ursachen für die Verschiedenheit wenigstens zum Teil in der vorschulpflichtigen Zeit liegen. Daß hier soziale Hemmungen stark mitspielen, z. B. die Abwesenheit der Mütter, die in Fabriken oder im Tagelohn arbeiten, ist außer aller Frage. Eine Mutter, die tags über außer dem Hause ist, kann weder der intellektuellen Entwicklung die erforderlichen Antriebe geben, noch auch in dem Maße das Pflichtgefühl des Kindes beeinflussen, wie das in besser gestellten Schichten möglich ist.

Ein Kind, das die entgeltliche Schule besucht, findet zu Hause gewöhnlich etwas Hilfe. Es ist auch anzunehmen, daß allein die Tatsache der Entgeltlichkeit des Unterrichtes schon dem Unterrichte größeres Ansehen in den Augen der Eltern gibt, so daß sie schon deswegen ein größeres Interesse an den Fortschritten des Kindes nahmen. Oft mag die Sache auch so liegen, daß dafür, ein Kind in diese oder jene Schule zu schicken, weniger die Fähigkeit oder Nichtfähigkeit, das Schulgeld aufzubringen, maßgebend ist, als ein starkes Interesse, dem Kinde das an Schulung für das Leben mitzugeben, was die Eltern für das bessere halten, und sei es auch nur darum für das bessere halten, weil es etwas kostet.

Daß an dem erheblichen Vorsprunge der Leistung der entgeltlichen Schulen auf der Seite der entgeltlichen Schule die allgemein intelligenzanregende, durch die bessere soziale Lage gegebene reichere Umwelt mitbeteiligt ist, ist mir zweifellos.

Läßt man auch die Erklärung und Begründung der unterschiedlichen Leistung der beiden Bremer Schulgruppen gänzlich offen, so ist doch die Tatsache einer recht augenfälligen Proportion zwischen Stand der Eltern und Schultüchtigkeit der Kinder nicht aus der Welt zu schaffen.

Dieselbe Proportion, die zwischen Stand- und Durchschnittsschulleistung bei der Schicht der ungelernten Arbeiter einerseits und der bessergestellten Arbeiter, Handwerker usw. andrerseits besteht, findet sich zweifellos auch bei der Schicht des kleinen Mittelstandes einerseits und der eigentlich gebildeten Schicht im engeren Sinne andererseits. Aus Breslau ist berichtet, daß dort Intelligenzprüfungen erwiesen haben, daß Kinder der Vorschule um ein Jahr in der Intelligenzentwicklung den Kindern der Volksschule voraus waren.

Das durchschnittliche Verhältnis zwischen Schulleistung und sozialer Lage geht nicht nur aus den Bremer Statistiken und aus exakten Intelligenzprüfungen in Breslau hervor, das lehrt uns auch ein Blick in Klassen gleicher Altersstufen und sozial verschiedener Schulgattungen. Nicht als ob es nicht auch in den Vorschulen entsetzlich dumme Jungen und viele dumme Jungen gäbe und in der Volksschule hervorragende Köpfe! Es handelt sich hier nicht um Individualfälle, sondern um das Durchschnittsniveau, und das ist, was das Maß der Leistung und das Tempo des Unter-



richtsfortschritts angeht, wesentlich höher in einer Vorschulklasse als in einer Volksschulklasse.

Es zeigt sich also, daß die rund 5 Prozent des Nachwuchses, die durch die Vorschule gehen, so unendlich weit sie davon entfernt sind, eine reine Tüchtigkeitsauslese darzustellen, doch andrerseits im ganzen genommen den Charakter einer gewissen Auslese nach der Leistungsfähigkeit nicht durchaus vermissen lassen.

Man wird einwenden, daß damit, daß die Schultüchtigkeit im Massenergebnis gewisse Beziehungen zur sozialen Lage hat, noch nicht gegeben ist, daß die spätere bürgerliche Tüchtigkeit gleiches Verhältnis zeige. Nun, so wenig auch im Einzelfalle Bewährung in der Schule sichere Aussicht auf Bewährung im späteren Leben gibt, so wenig jeder schlechte Schüler auch mit Sicherheit ein unbrauchbarer Mensch wird, so wird man doch zugeben müssen, daß, je mehr die Schule nach vernünftigen Gesichtspunkten urteilt, desto mehr Schultüchtigkeit und Brauchbarkeit im Leben im geraden Verhältnis stehen. Daß freilich in der Subjektivität der Urteilenden erhebliche Fehlerquellen stecken, darf nicht übersehen werden. Aber das trifft mehr den Einzelfall als den großen Durchschnitt.

Ich möchte an dieser Stelle einiges Allgemeine erörtern über die Frage des Maßstabes, der Einschätzung überhaupt.

Was ist zur Zeit für die Versetzungsauslese maßgebend? Die Schulleistung in Verbindung mit der Erwägung, ob der Schüler nach seinem gesamten geistigen Stande auf der nächsten Stufe dem Unterrichtsgange wird folgen können. Ist die Schulleistung, wie sie im Unterricht zum Ausdruck kommt, ein Maßstab für die eigentliche Intelligenz? Nur mit Einschränkung; je nach dem, welche Seite der Intelligenz mehr in Anspruch genommen wird: die niederen Fähigkeiten, Behalten, Aufmerksamkeit, die sich mehr ans Stoffliche, den Inhalt des Aufgenommenen wenden (die materiale Seite), oder die höheren, die eigentliche geistige Kraft des Urteilens, Vergleichens, Unterscheidens (die formale Seite). In den niederen Sphären der Intelligenz kann jemand bei tüchtigem Fleiß Vorzügliches leisten, dem es an eigentlicher höherer Intelligenz mehr oder weniger mangelt. Diejenige Einschätzung eines Schülers kommt der wahren Intelligenzeinschätzung am nächsten, die sich in erster Linie an die Denkkraft und weniger an das Sitzfleisch wendet.

Hier liegt so ziemlich der ganze Kern der neueren pädagogischen Entwicklung: nicht Wissensstoff, sondern Urteilsbildung, Kraftbildung. Nicht Worte, die man lernen kann und die wieder schwinden, sondern Anschauungen, Begriffe unter der Herrschaft freien geistigen Urteils.

Bei der Einschätzung der Intelligenz kommt die Lehrerindividualität stark zur Geltung, und darin liegt auch der Grund für die oft abweichende Beurteilung desselben Schülers durch verschiedene Lehrer. Man wird sagen müssen, daß derjenige Lehrer am besten im Sinne der Tüchtigkeitsauslese arbeitet, der sich nicht etwa durch stoffliche Sicherheit blenden läßt, sondern den Nachweis fordert, daß das Stoffliche dem eigenen Urteil des Schülers zur Verfügung steht, daß es freies geistiges Eigentum ist.

In dem Bewußtsein, daß Schulleistung und eigentliche Intelligenz



nicht immer übereinstimmend oder mit Sicherheit proportional sind, hat man sich bemüht, Prüfungen ausfindig zu machen, die von dem Schulwissen möglichst absehen und nach Möglichkeit die reine Intelligenz feststellen sollen.

Man ging davon aus, daß man, um das Maß der komplizierten Kräfte festzustellen, die als Vereinigung und Verwebung der niederen Intelligenzkräfte mit den höheren Kräften des Denkens und Urteilens die Intelligenz ausmachen, nicht anders verfahren könne, als daß man die Kräfte im einzelnen prüfe. Man prüft also, unter möglichster Vermeidung des Schulwissens, das sich aber als nicht ganz entbehrlich gezeigt hat, etwa folgendes: Die Fähigkeit des Unterscheidens, und zwar des sensorischen (dadurch etwa, daß man gleich aussehende Kästchen verschiedener Schwere ordnen läßt), des logischen (Unterschied zwischen Konkreten: Holz und Glas; Unterschied zwischen Abstrakten: Lüge und Irrtum; ferner Definitionen); die Fähigkeit des Auffassens (durch Vorlage von Bildern), des kritischen Auffassens (indem man Lücken in Zeichnungen und Figuren entdecken läßt); die Fähigkeit des logischen Auffassens (durch Erkennen von Absurditäten; Beispiel: Ich habe drei Brüder, Paul, Ernst und ich); die Fähigkeit des praktischen Auffassens (Frage: Was würdest du tun, wenn du zum Bahnhof kämst und der Zug wäre fort?).

So ist man dazu gekommen, ganze Serien von Fragen zusammenzustellen, sogenannte Testserien. Die einzelne Probe ist ein Test. 1895 trat der französische Psychologe Binet zum ersten Male mit Testserien hervor. Seitdem sind sie mehrfach verbessert, für jedes Alter sind bestimmte Fragen formuliert, auf Grund deren Lösung man annimmt, daß das betreffende Wesen als einer bestimmten Altersstufe entsprechend normal begabt anzusehen ist. Aus dem Unterschied zwischen dem Lebensalter und dem ermittelten Intelligenzalter ergeben sich rechenbare Zahlenwerte.

Ursprünglich waren die Fragen dazu bestimmt, die schwachbegabten, hilfsschulbedürftigen Kinder aus den Pariser Volksschulen herauszufinden. Wenn z. B. ein Neunjähriger fünf gleichaussehende Kästchen von 3, 6, 9, 12, 15 g dem Gewichte nach ordnet, so folgert man, daß er bestimmt nicht schwachsinnig ist, denn Schwachsinnige können das erfahrungsgemäß nicht. Ob einer, der das nicht kann, bestimmt schwachsinnig ist, ist jedoch noch nicht gesagt. Ein einzelner Test würde nicht entscheidend sein, erst die Übereinstimmung mehrerer Ergebnisse. Wenn ein Sechsjähriger diesen Test löst und andere, für eine höhere Stufe als 6 Jahre aufgestellte Tests, so schließt man, daß er in seiner Intelligenz seinem Alter vorauf ist. Das Maß des Vorsprungs oder Rückstandes läßt sich je nach der Anzahl der gelösten oder nicht gelösten Tests zahlenmäßig darstellen. Prof. W. Stern in Breslau hat dafür die Form eines Bruches vorgeschlagen, den er den Intelligenzquotienten nennt. $\text{Intelligenzquotient} = \frac{\text{Intelligenzalter}}{\text{Lebensalter}}$. Bei durchaus normalen Kindern ist der Intelligenzquotient = 1, bei Übernormalen größer als 1, bei Unternormalen kleiner, also ein echter Bruch. Auf diese Weise sind feine Unterscheidungen z. B. von Schwachsinnsgraden zahlenmäßig zum Ausdruck gebracht.



Die Intelligenzprüfungen stehen und fallen mit der Richtigkeit der Zuweisung der Fragen an die bestimmten Altersstufen. Mit anderen Worten: Die Fragen müssen richtig auf das betreffende Alter geeicht sein. Und das ist bisher wohl noch nicht in voll befriedigender Weise geschehen.

Wenn es aber geschehen wäre, so wäre die exakte, mechanisierte Intelligenzprobe immer noch mit großer Zurückhaltung zu werten. M. E. würden die Ergebnisse fast ausschließlich wissenschaftliche Bedeutung haben zur Ermittelung von allgemeinen und durchschnittlichen Werten, nicht aber etwa als Grundlage von Einzelentscheidungen über die Schullaufbahn normaler Kinder. Diese Art der Einschätzung wird das Vertrauen der Eltern auch ganz gewiß nicht haben. Wenn man aber wirklich dazu übergehen wollte, die Auslese der Anwärter für die höheren Schulen von Intelligenzproben abhängig zu machen (etwa in Form eines Wettbewerbs), so würde die Folge die sein, daß die bekannten Tests von besorgten Eltern oder willigen Privatlehrern mit den Kindern fleißig durchgeübt werden. Das Ergebnis würde selbstredend dadurch praktisch gänzlich unbrauchbar. Das, wozu die Tests wahrscheinlich praktisch und im großen brauchbar und wertvoll sein werden, ist die Erkennung von Unternormalen, wenn es sich um die Einweisung in die Hilfsschulen handelt.

Kehren wir nach dieser Abschweifung zurück auf das Gebiet der praktischen Verhältnisse.

Wie gestaltet sich, nachdem Vor- und Volksschüler getrennt sind, die Auslese weiter?

Nähert sie sich einer reineren Tüchtigkeitsauslese? Und wieso?

Eine Annäherung an die reine Tüchtigkeitsauslese ist auf zweierlei Weise denkbar, einmal so, daß die Tüchtigen aus dem Volkschulkreise in den Kreis der höheren Schule eintreten, das wäre die positive Seite, und dann so, daß die Untüchtigen aus der höheren Schule bezw. der Vorschule ausgemerzt werden. Das letztere wäre die negative Korrektur der Auslese.

Die positive Korrektur der Auslese vollzieht sich in verschiedener Form und in verschiedenem Grade. In Bremen ist die Sache so, daß nach drei Jahren (übrigens privater) Vorschule eine Aufnahmeprüfung für die höhere Schule stattfindet, die für alle, die in die höhere Schule wollen oder sollen, verbindlich ist. Anderwärts, wo die Vorschulen mit den höheren Schulen organisch verbunden sind, treten die Vorschüler meist ohne weiteres in die höhere Schule über in der Form der Versetzung. Eine Aufnahmeprüfung haben allein die Nichtvorschüler abzulegen. Dadurch ist natürlich der Eintritt dieser Schüler und die positive Korrektur der Auslese erheblich erschwert. Und so hat man sich meines Wissens in Frankfurt entschlossen, die Prüfung allgemein verbindlich zu machen, um der Forderung eines allgemein verbindlichen dreijährigen Volksschulunterrichts, des in der Idee radikalsten Weges des Ausschlusses der Standesauslese zugunsten der erstrebten reinen Tüchtigkeitsauslese, die Spitze abzubrechen.

In Bremen besteht die positive Korrektur der Auslese zur Zeit darin, daß vielfach tüchtige Volksschüler, deren Eltern das Schulgeld für die höheren Schulen glauben erschwingen zu können, sich mit Erfolg der Aufnahmeprüfung unterziehen, sei es, daß sie durch ein viertes Volksschul-



jahr den Rückstand, in dem sie sich im Durchschnitt gegenüber der Vorschule befinden, ausgleichen, sei es, daß sie durch besondere Förderung oder Nachhilfe vorbereitet sind oder sei es, daß sie ohne nennenswerte besondere Förderung die Prüfung unternehmen. Das gewöhnliche ist wohl, daß sie einige Privatstunden bekommen haben oder daß sich ihre Lehrer besonders ihrer angenommen haben. Die negative Annäherung an die Tüchtigkeitsauslese besteht darin, daß Vorschüler bei ungenügendem Ausfall der Aufnahmeprüfung von der höheren Schule ausgeschlossen bleiben.

Mit der Aufnahmeprüfung ist im Regelfalle die positive Korrektur zugunsten des Volksschülers erschöpft. Organisatorische Möglichkeiten zur späteren Überleitung von besonders tüchtigen Volksschülern gibt es im ausgesprochenen Sinne wohl nur in Berlin, wo noch spät ein Übergang in die besondere Schulform der Berliner Realschule möglich ist, deren Besonderheit im wesentlichen im späten Beginn der Fremdsprachen liegt.

Die negative Korrektur der Auslese, die Ausmerzung ungeeigneter Schüler aus der höheren Schule, setzt sich durch die höhere Schule hindurch fort, sei es, daß den Eltern nahegelegt wird, mangelhaft begabte Kinder aus der höheren Schule herauszunehmen, sei es, daß durch wiederholtes Zurückbleiben der Zeitverlust so groß wird, daß die Eltern sich entschließen, die Folgerungen daraus zu ziehen.

Hier kommen wir nun an einen recht strittigen Punkt. Es gibt eine Meinung, die dahingeht, die höhere Schule habe die Pflicht und Schuldigkeit, mit den ihr übergebenen Schülern zu rechnen und sich in ihren Forderungen dem anzupassen, nötigenfalls ihre Forderungen auf das entsprechende Maß hinunterzuschrauben. Die entgegengesetzte Meinung ist die, daß die Schule nicht nur das Recht, sondern auch die Pflicht habe, ungeeignete, mangelhaft begabte Schüler auszuscheiden, also nach Kräften zu sieben. In erster Linie entscheidend muß hier das öffentliche Interesse sein. Es ist dem Staate zweifellos nicht dienlich, wenn Massen von Schülern die höheren Schulen in Anspruch nehmen, die durch die ihnen entgegengebrachte Rücksicht das Weiterschreiten der Klasse hemmen und die genügende Anspannung der wirklich Tüchtigen verhindern. Sodann ist zu bedenken, daß jeder Schüler im Durchschnitt das Mehrfache von dem, was er an Schulgeld bringt, dem Staate an Kosten verursacht. Der Staat oder die Gemeinden müssen daher Wert darauf legen, daß die hohen Aufwendungen, die sie machen, nicht an „untaugliche Objekte" verschwendet werden, sondern möglichst günstigen Ertrag bringen. Dadurch ist m. E. die Ausscheidung Ungeeigneter als notwendig erwiesen, sobald sie als solche erkannt sind. Und damit komme ich nun zu der Einschränkung, der ein „Aussieben" unterworfen ist: Es besteht die Gefahr, daß ein Schüler nicht richtig eingeschätzt wird. Zeitig mangelhafte Leistungen können bedingt sein durch vorübergehende Störungen in der Entwicklung eines Knaben, es können Momente hinzutreten, die in der Lehrerpersönlichkeit liegen. Es gibt auch Fälle späten geistigen Erwachens. Da ist mir ein Fall aus meiner Lehrertätigkeit besonders in Erinnerung: Ein Junge, der sich in der Sexta in der schlechten Mitte hielt, nahm allmählich beschleunigtes Tempo in der Entwicklung an, und als er mit dem „Schein"



abging, war er fast der Erste der Klasse. Dieser Knabe war nun freilich nicht in Gefahr gewesen, abgeschoben zu werden. Aber ein anderer war dicht daran. Dieser hat sich dann mit rührendem Fleiß und einiger Nachhilfe so weit durchgearbeitet, daß er den Einjährigenschein glatt bekam und nun ein sehr verläßlicher Beamter in Vertrauensstellung ist.

So wie die Organisation der Schulen heute ist und bei der Tatsache, daß die Entfernung aus der höheren Schule für das ganze spätere Leben von einschneidender Bedeutung werden kann, ist Vorsicht bei der Aussiebung ungeeigneter Schüler geboten. Andrerseits darf aber die Nachsicht in den Anforderungen nicht so weit gehen, daß die Aufgaben der höheren Schule dadurch wesentlich beeinträchtigt werden.

Ich stehe nicht an, die Frage der ungeeigneten Schüler in den höheren Schulen für eine der bedeutungsvollsten Fragen zu erklären, die der Lösung harren.

Fassen wir einmal die Lage der höheren Schule ins Auge, wie sie sich allmählich gestaltet hat. Haben die Schüler, die jetzt die höheren Schulen besuchen, alle oder in der überwiegenden Mehrzahl die Absicht, oder sind sie dazu in die Schule geschickt, die Bildungsziele der höheren Schulen zu erreichen, oder sind dafür nicht bei einem — vielleicht überwiegenden Teile andere Absichten maßgebend, und welches sind diese? Der gegenwärtigen höheren Schule ist etwas aufgedrängt, was man geradezu als einen schulfremden Nebenzweck bezeichnen muß: die Erteilung des Einjährigenscheines. Dagegen wäre an sich nichts zu sagen, wenn die Einjährigenberechtigung die sekundäre Rolle als Folge oder Wirkung einer vorhandenen Schulbildung, die sie in der Idee hat, in der Praxis behalten hätte oder behalten könnte. Die Praxis zeigt aber, daß die Einjährigenberechtigung heute Selbstzweck geworden ist, und zwar in der jetzigen Form mit stark unsozialem Einschlag. Die höhere Schule leidet unendlich unter der erdrückenden Fülle von solchen, die nichts anderes wollen als den „Schein". Dadurch müssen die eigentlichen Bildungsaufgaben der höheren Schule in zunehmendem Maße Schaden leiden, je mehr Leute infolge davon, daß die Schulgeldsätze der Knabenschulen in der Regel nicht der allgemeinen Geldentwertung angepaßt sind, in die Lage kommen, ihre Kinder, mögen sie begabt sein oder nicht, unterschiedslos in die höheren Schulen zu schicken. Die Sache ist bereits so weit gediehen, daß ein nicht geringer Teil des Nachwuchses der höheren Schulen aus Bildungsschichten stammt, die den Kindern nicht einmal das Gefühl für primitive Sprachrichtigkeit mitgeben. Gewiß ist mancher hervorragend tüchtige Mann aus Kreisen gekommen, in denen es in dieser Beziehung an allem fehlte. Solche besonders begabten Jungen überwinden die ungünstigen Einflüsse ihrer Herkunft aber mit Leichtigkeit, ohne daß die Schule etwas Besonderes tut. Ein Unding aber ist es, wenn die höhere Schule gar gezwungen ist, einen nicht unwesentlichen Teil ihres Deutschunterrichts der Unterklassen auf die Korrektur elementarer Sprachfehler zu verwenden. Für so etwas sind die höheren Schulen zu kostspielig, und der Schade, der solchen Schülern entsteht, für die solcher Unterricht Zeitvergeudung ist, ist zu groß.



Es möge mir eine kleine Abschweifung gestattet sein. Als Stütze für das Einjährigenwesen wird gegenüber solchen, die es, wie in Frankreich, ganz beseitigt sehen möchten, oft hingewiesen darauf, daß jährlich 30 000—40 000 Einjährige die Kosten für ihre Ausbildung selbst tragen und damit dem Reiche sparen. Ist aber auch wohl schon einmal berechnet, was Einzelstaaten und Gemeinden an Lasten erwächst, um die große Zahl dieser Einjährigen-Aspiranten heranzuziehen, die zum weit überwiegenden Teile eine für ihre bürgerliche Tätigkeit gleich brauchbare, vielleicht sogar günstigere Ausbildung auf viel billigere Weise in zweckmäßigeren Schulen, insbesondere Mittelschulen, erwerben könnte? Ich glaube, die Schullasten, die durch die Ausweitung der höheren Schulen für die Aufnahme der Einjährigen-Anwärter erwachsen, gehen um ein Vielfaches über das hinaus, was das Reich mit dem Einjährigenwesen in jetziger Form spart.

Es scheint mir alles mit Gewalt darauf zu drängen, die höhere Schule aus der annähernden Monopol-Stellung, die sie zurzeit bezüglich des Einjährigenwesens hat, zu erlösen. Gleichzeitig wäre eine gewisse Angleichung der Einjährigen-Berechtigung und der persönlichen militärischen Eignung, zweier Dinge, die jetzt vielfach recht weit auseinander liegen, zu erstreben. Kurz, es bedarf einer vollkommenen Umgestaltung der Einjährigen-Berechtigung, die ich mir nach folgenden Grundsätzen und Gesichtspunkten eingerichtet denke:

1. Grundsätzlich gleiche Behandlung der höheren Schulen bis Obersekundareife, der Mittelschulen, der technischen, landwirtschaftlichen und ähnlicher Mittelschulen usw., der Unterstufe der Lehrerseminare bezügl. der Erteilung von Ausweisen über wissenschaftliche Befähigung für den Einjährigen-Dienst.

2. Die einjährige Dienstzeit ist nicht mehr lediglich von der sogenannten wissenschaftlichen Befähigung abhängig.

3. Die Berechtigung zur einjährigen Dienstzeit wird militärischerseits und zwar erst während der Dienstzeit erteilt gleichzeitig und als identisch mit der Ernennung zum Offiziersanwärter.

4. Voraussetzung der Ernennung ist zweierlei:

1. **entweder** die wissenschaftliche Befähigung, ausgestellt von einer der genannten Schulgattungen, **oder** der Nachweis einer abgeschlossenen einwandfrei guten Berufsvorbereitung in Gewerbe, Handwerk oder Handel. Der Nachweis wird von Handwerks-, Gewerbe- und Handelskammern erteilt. (Erweiterung des sogenannten Künstlerparagraphen.) Der allgemeine Bildungsstand dieser Gruppe von Anwärtern wird geprüft von im Auftrage des Militärs aus Schulmännern gebildeten besonderen Prüfungskommissionen. (Erfordernisse: Deutscher Aufsatz, Rechnen, Elemente der Mathematik, Grundzüge der deutschen Geschichte.)

Dazu 2. die militärische Eignung und Bewährung, insbesondere das Vorhandensein solcher Eigenschaften, die den betreffenden Soldaten als zum künftigen Offizier geeignet erscheinen lassen. Dabei sind Nachweise über Vorbereitung auf den Heeresdienst (Beteiligung an Jugendwehren usw.) in geeigneter Weise zu berücksichtigen.

Die Ernennung zum Offizier erfolgt natürlich erst nach Bewährung als Offiziersanwärter in der üblichen Weise.

Für diejenigen, die sich nach Erwerb des Reifezeugnisses einer Vollanstalt auf studierte Berufe vorbereiten und die daher schon an sich eine sehr lange Berufsausbildung durchzumachen haben, würden zwei ununterbrochene Militärjahre eine unbillige Verlängerung und Erschwerung der Berufsausbildung bedeuten. Daher bekommen diejenigen, die eine abschließende Hochschulprüfung abgelegt haben, durchweg die Einjährigen-Berechtigung, auch wenn sie nicht zu Offiziersanwärtern ernannt sein sollten. Dienen sie vor Ablegung der abschließenden Hochschulprüfung, was die Regel sein dürfte, so werden sie, auch wenn sie nicht Offiziers-Anwärter geworden sind, nach einem Jahre entlassen, müssen aber das, was an zwei Jahren Gesamtdienstzeit ihnen fehlt, nachdienen, wenn sie nicht etwa bis zum 29. Lebensjahre einen akademischen Grad erreicht oder eine Hochschulabschlußprüfung bestanden haben. Das ist notwendig, damit nicht Abiturium und Scheinstudium gebraucht werden als Mittel zur Erreichung des Einjährigendienstes.

Die Vorzüge einer Neuregelung des Einjährigenwesens liegen nicht nur auf der Seite der Schule. Damit, daß die Berechtigung zum Einjährigendienste nicht mehr



automatisch aus der Erteilung des „Scheines" folgt, wird der Jugend ein mächtiger Ansporn gegeben, sich die Berechtigung zu verdienen durch fleißige Hingabe an körperliche Ausbildung und sonstige Vorbereitung auf den Heeresdienst. Damit stützt man Einrichtungen wie die Jugendwehr in nachhaltigster Weise und dient damit einem vaterländischen Interesse allerersten Grades. Dadurch, daß tüchtige junge Leute aus Gewerbe und Handel, auch wenn sie keine Gelegenheit hatten, eine gehobene Schule zu besuchen, mehr als bisher die Aussicht gewinnen, einjährig zu dienen und zwar durch den Nachweis guter Berufsausbildung und einer angemessenen Allgemeinbildung, wird auch hier ein Ziel gesteckt, das der Güte der Berufsausbildung und dem Streben nach Verbesserung der Allgemeinbildung nur förderlich sein kann.

Für die höhere Schule verspreche ich mir von der Befreiung vom Einjährigen-Monopol die Erlösung von der sie jetzt niederziehenden Fessel, der Überfülle der ungeeigneten Schüler. Ich verspreche mir freie Bahn für einen höheren wissenschaftlichen Flug durch die Ermöglichung stärkerer Anspannung derjenigen, die ein wissenschaftliches Bildungsziel verfolgen. (Fortsetzung folgt.)

Das Einteilen und Definieren im Unterricht.

Von Hans Schmidkunz.

(Fortsetzung.)

VII. Das Definieren.

Definition der Definition: die vollständige und geordnete Angabe des in seine Merkmale analysierten Inhaltes eines Begriffes (A. Höfler). Nach englischer, stark sprachlogischer Betrachtungsweise, auf Grund des Gegensatzes zwischen der den Umfang meinenden „denotatio" und der den Inhalt meinenden „connotatio" (bei J. E. Adamson): die formgerecht ausgedrückte („formal") Angabe der Mitbezeichnung eines Namens („term").

Die vielerörterten Unterscheidungen von Nominal- und Realdefinition, von analytischer und synthetischer, von genetischer oder konstruktiver und (gewöhnlich nicht so bezeichneter) deskriptiver Definition; sodann die (unbegründete) Forderung, jede Definition müsse die nächste Gattung und den Artunterschied angeben (Adamson zählt daneben noch drei Formen auf); ferner die Regeln, wie sie zugleich die Fehler des Definierens kennzeichnen (8 bei Höfler, 6 bei Adamson); endlich seine Fortsetzung durch Subdefinitionen und seine Grenzen durch Undefinierbares: all dies kann hier vorausgesetzt werden. Nur folgende Verständigungen dürften noch nottun.

So vor allem der Hinweis auf die methodische, zumal systematische Bedeutung der Definition. (Für manche Logiker gilt diese Bedeutung so ausschließlich, daß ihre Darstellung sogar der Definition ihren Platz überhaupt erst in der Methodenlehre anweist und sie schon dadurch als ein logisches Spätprodukt kennzeichnet, nach F. A. Trendelenburg als „die Vollendung und das Schlußwort einer Untersuchung". — Als ein selbständiger Teil der Logik neben Deduktion und Induktion sowie Klassifikation erscheint die Definition in A. Bains „Logic" von 1870.)

Auch hier steht die Forderung der Strenge voran, und zwar hauptsächlich deshalb, weil die dem System zu wünschende möglichst vollständige Evidenz aller seiner Urteile nicht möglich und nicht zu kontrollieren ist, wenn nicht die



ihnen zugrundeliegenden Begriffe aufs eindeutigste bestimmt und angegeben sind. Deshalb dürfen die systematisch verwendeten Begriffe nicht „abundant“ (überstimmt) sein, insbesondere nicht zu den konstitutiven Merkmalen hinzu auch konsekutive oder gar akzidentelle enthalten.

Nach der Strenge kommt die Natürlichkeit: sie eignet dem Begriff, „welcher selbst die einfachsten, womöglich auch der Anschauung am leichtesten zugänglichen Merkmale besitzt, und welcher erlaubt, aus ihm Urteile von möglichster Allgemeinheit in möglichst großer Anzahl auf möglichst einheitliche und leichte Weise abzuleiten“ (A. Höfler § 94). Auch dafür, daß zur Natürlichkeit eines Systemes die Einfachheit und Einleuchtenheit seiner Axiome beiträgt, helfen entsprechende Definitionen (ebenda § 96).

Nun ist uns auch der Sinn des „Wesens“ klarer, das ja der Begriff und die Definition treffen sollen. Wesen ist der notwendige Zusammenhang der Eigenschaften (oder überhaupt Bestandteile) eines Gegenstandes; und die wesentlichen Eigenschaften eines Gegenstandes oder Merkmale eines Begriffes sind die konstitutiven, d. h. die, aus denen die konsekutiven folgen, und neben denen die akzidentellen einhergehen. Dieser Sinn von „Wesen“ ist die Grundlage alles echten Definierens (obwohl ihn A. Höfler in der Elementarlehre vermeidet und erst in der Systematik einführt) und auch die alles Schließens — worauf wir noch in X zurückkommen werden. Anders gesagt: wir treffen nun die „Natur“ eines Gegenstandes; und wir werden in diese um so tiefer blicken, je mehr wir die Eigenschaften erkannt und definitorisch herausgestellt haben, von denen möglichst viele andere Eigenschaften des Gegenstandes und seine Beziehungen zu möglichst vielen anderen Gegenständen abhängen. So bilden wir „natürliche“ Begriffe. (Ebenda § 94.)

Der logischen Rede didaktischer Sinn ist der, daß sie dem Lehrer zu der Meisterschaft verhelfen kann, mit der er die Virtuosität so vieler Schüler und Exschüler, gerade das Unwesentliche einer Sache zu treffen, zu überwinden vermag.

Man wird sagen, daß dazu nur eine Überwindung der Nominaldefinitionen durch Realdefinitionen sowie eine ausschließlich genetische Behandlung dieser not tue. Ersteres ist richtig, letzteres nicht.

Die Nominaldefinition — Ersetzung eines unbekannteren oder unverständlicheren Namens durch einen bekannteren oder verständlicheren — ist als bloßer Hinweis auf einen Gegenstand keine echte Definition, sondern eine ihrer Neben-, speziell Vorbereitungsformen. Zu Pestalozzis Reihe: Anschauung, Benennung, Beschreibung, Definition, bemerkt O. Willmann (in Roloffs „Lexikon der Pädagogik“ I. 1913, S. 375), die Benennung habe die Nominaldefinition vorweggenommen, es bleibe also nur die Realdefinition, und diese solle aus der Beschreibung entwickelt werden, müsse sich also an die Sache selbst halten, im Gegensatze zu all den nominalistischen, psychologistischen und empiristischen Tendenzen der Zeit nach Pestalozzi.

Es ist falsch, daß eine Realdefinition nur genetisch sein könne, widrigenfalls sie in eine Nominaldefinition zurückfalle. Das Wesen oder die Natur eines Gegenstandes ist die Notwendigkeitsverknüpfung seiner Eigenschaften, wie sie vorliegen, nicht wie sie werden oder geworden sind. Nützlich, nicht wesentlich ist uns für die Erkenntnis einer Sache ihre genetische Erkenntnis, und anzu-



streben, soweit nur möglich. Ohnehin kann oder soll ja die letztere zur ersteren hinführen; allein sie kann auch verfehlt werden, wenn man nicht eindeutig weiß, was auf sein Entstehen hin erkannt werden soll.

Ganz besonders gilt dies vom Unterricht, speziell vom elementareren, da er ja erst in Unbekanntes einführen soll. Ihm frommt Historismus wenig — auch nicht in der philosophischen Propädeutik.

VII. Fehler und Nebenformen des Definierens.

„Omnis definitio periculosa." Gewiß war es nicht erst G. v. Mayr, der dies Wort gesprochen hat (Rede „Die Staatswissenschaften" usw., 1913, S. 12). Vielmehr gebrauchten es längst und aus erfahrener Einsicht heraus die römischen Juristen. Jedenfalls gibt es kaum etwas, das so viel Gefahren birgt, so viele Fehler nahelegt, so viele Verwechselungen möglich macht, so viele Nebenformen besitzt, so viel auf Ersatz durch sie angewiesen und überhaupt so heikel zu behandeln — aber auch in so vielen Fällen überflüssig, mindestens verfrüht, und ersetzbar ist.

Über die Fehler des Definierens wissen wir jetzt ungefähr Bescheid aus dem Vorigen, einschließlich jener von O. Willmann hervorgehobenen nominalistischen und verwandten Tendenzen. Wenn diese auch nicht als eigene Fehler neben die eigentlichen Fehler zu stellen sind, so doch als gewichtige Ursachen des Vorkommens dieser.

Als Nebenformen der echten oder strengen oder „essentialen" Definition, als Definitionen im weiteren Sinn oder als unvollständige, unvollkommene, annähernde oder dgl. Definitionen, vielleicht insgesamt als „declaratio" zu bezeichnen, erscheinen bei A. Höfler (§ 33) folgende 10: das Vorzeigen, die Beschreibung, die Charakteristik (logisch interessant durch ihre häufigste Wahl von nichtwesentlichen, aber „bezeichnenden" Merkmalen, didaktisch interessant als Identifikationsmarke zur vorläufigen Sicherheit), der Vergleich, die Unterscheidung (didaktisch!), die Angabe von Realgründen (Höfler rechnet hierher die genetischen Definitionen), die Angabe von Realfolgen, die Aufzählung aller Bestandteile des Umfanges, die Anführung markanter Beispiele (didaktisch!), endlich die Erörterung und insbesondere die Platzanweisung oder „locatio" des Definiendums (die ungefähr auf die unten IX folgende „Begriffsbildung" hinauskommt, also didaktisch erst recht wichtig wird). — Auffallend ist, daß J. E. Adamson fast gar keine Nebenformen aufzählt; Spuren davon siehe unten XII ganz am Schluß.

Alle jene 10 Nebenformen neigen zu einer der strengen Definition als einem Abstraktionsprodukt fehlenden Eigenart: der Anschaulichkeit. Antagonismus zwischen Definieren und Veranschaulichen! Aber auch Ästhetisches spielt herein. So bei den witzigen, geistreichen oder auch geistlosen „Definitionen"; so bei den zu Schilderungen gesteigerten Beschreibungen; so bei den Appellen an eine Phantasietätigkeit, die sich das Definiendum recht reichhaltig vorstellen soll. Gefährlicher wird das Hereinspielen von Ethischem und überhaupt von Werturteilen. „Bimetallismus ist diejenige Machenschaft gewisser Kreise, welche" usw. Das Ethische hat eben, soll es nicht selber Schaden leiden, nicht den ganzen Unterricht zu durchdringen.



Didaktisches darf dem Logischen nicht widersprechen, darf niemals falsche Definitionen verlangen; wohl aber darf und soll es aus dem Logischen auswählen und es ergänzen. Ihm sind die Nebenformen der Definition besonders willkommen, insonderheit als „Anfangsdefinitionen" zur möglichst baldigen Sicherung, Fixierung dessen, auf das losgegangen werden soll.

Mit Hinweis auf den Satz, man dürfe keine Abstraktion zu weit treiben, wird über Mängel an Art-Unterscheidungen geklagt von L. Strümpell („Über den Vortrag der Logik" usw. in „Pädagogische Revue" IIL, 1858, S. 270 f.). Welchen Wert habe die Lehre von den Definitionen, wenn Aufgabe und Ausführbarkeit nicht nach der Verschiedenheit der voneinander abweichenden Fälle festgestellt usw. wird; was bedeute es, wenn man bei einem Schema für Klassifikationen nicht zugleich den ungeheuren Unterschied dazunimmt, der ihren Wert in einigen Wissenschaften bis zur Bedeutung eines immanenten Grundes der Erscheinungen steigert, während dieser Wert anderswo zu einem bloßen Hilfsmittel für Übersicht und Bequemlichkeit herabsinkt?

VIII. Falsche Behandlung des Definierens.

Natürlich gehören hierher alle im Vorigen angedeuteten Fehler selbst. Aber nicht nur durch ihr häufiges Vorkommen, sondern auch noch über sie hinaus liegen die didaktischen Verhältnisse so, daß in deren Anklage kaum ein Wort zu scharf sein dürfte — einschließlich der Beiträge von Witzblättern dazu sowie der Definition des Katzenjammers im Leipziger Kommersbuch.

Was für unverdautes Zeug mag nicht durch das Schul-Lernen von Definitionen — selbst wenn sie nicht schon von vornherein durch das Lehrbuch oder den Lehrer verpfuscht sind — in den bedauernswerten Köpfen der Schüler aufgehäuft werden! So dringend not das Auswendiglernen anderswo nottut, hier multipliziert es den Unsegen. Selbst das sonst so segensreiche „Wiederholen mit anderen, eigenen Worten" ist hier von geringem Belang; denn strenge Definitionen lassen sich wenig variieren, und in dem Maß ihrer Variation gleiten sie in ihre Nebenformen hinüber — ein Wink des didaktischen Schicksals über deren Wert, solange nicht die Zeit der echten Definitionen gekommen ist. In dem Vorwurf „Zu früh!" gipfelt wohl die gesamte Kritik all dieser Mißstände; kaum jemals hat sie für die eigentliche Definition ein „Zu spät!" auszurufen, vielleicht aber häufig für die uneigentliche.

In England scheint die Skepsis gegen den didaktischen Wert der Definition oder gar eine einschlägige Reformbewegung noch nicht weit zu reichen. Von der ganz eigens didaktischen „Logik" J. E. Adamsons geht das Definitionskapitel zwar scharf gegen logische Fehler vor, aber nicht darüber hinaus. Nur in ihrem Anhang, der Musterantworten auf Schulfragen enthält, findet sich (S. 191) eine knappe Warnung vor dem Auswendiglernen von Definitionen, mit dem Rate, zu ihnen hinzuführen durch selbsttätige Beobachtung, Analyse, Vergleichung, Abstraktion und Synthese. Siehe aber B. Branfords eindringliche „Betrachtungen über mathematische Erziehung" (Leipzig usw. 1913), sowie unten in IX W. H. Winch!

In Deutschland sind wir damit seit längerem nicht übel bestellt. Jedenfalls werden sich aus der Aufklärungspädagogik, wie wir sie schon durch K. P. Moritz kennen, kritische und reformerische Bestrebungen dieser Art



finden lassen. Im „Versuch der einzig zweckmäßigen Propädeutik zum ... Studio der ... Logik" von 1802 klagt I. K. Wezel, nach dem Hören von neun Logikkollegien nicht ganz zu verstehen und anwenden zu können, da die Lehrer alle „zuerst mit unverständlichen Definitionen anfingen, ohne den Zuhörer darauf gehörig vorbereitet ... zu haben". Warnungen vor dem Forcieren von Definitionen, wie z. B. in H. Kratz' „Die Logik und die Schule" (1874, S. 13 f.), werden sich wohl noch häufig finden. Gegen verfrühte Definitionen sprach sich Herbart am Beginn seiner „Ersten Vorlesungen" aus; siehe dazu die Anmerkungen in der neuen Ausgabe von Willmann und Fritzsch (I, 1913)! Auch F. W. Dörpfeld bietet hier manches Förderliche. Und fortwährend mehren sich dem Verfasser die Belege, die er hier noch anfügen könnte.

Neuerdings hat sich A. Höfler spezielle Verdienste um die Bekämpfung des Definitionsunwesens erworben, namentlich in den von ihm und F. Poske herausgegebenen „Didaktischen Handbüchern für den realistischen Unterricht an höheren Schulen"; man sehe z. B. die Ausführungen in I (1910) § 8: „Zur Vorschule der Zahlenlehre"! Wenn irgendwo der viel mißbrauchte Segen einer „Reformpädagogik" nottut: hier ist er wahrlich am Platz und mag bis zu ganz scharfen Konsequenzen gehen.

Noch ein Wort über Lehrbücher! Sie haben keine „Systeme" und keine „Handbücher" zu sein, sondern didaktische Formungen des von der Wissenschaft Gelieferten, allenfalls des vom Autor neu Geleisteten. Auch für sie gilt, selbst auf akademischer Stufe, das „Nicht zu früh!", und wenigstens in Abkürzung jenes Hinleiten auf die Definitionen, das der Grundzug des Folgenden ist.

IX. Richtige Behandlung des Definierens.

Längst wünschen zahlreiche pädagogische Weisungen mit Recht möglichst überall ein allmähliches Vorgehen. Kaum irgendwo ist ein solches so erforderlich und so fruchtbar wie bei der Vermeidung des „Sprunges", zu dem uns jegliche unvorbereitete Definition zwingt. Pestalozzis obige Reihe kann da wenigstens als ein Muster gelten.

Der Schulmann des Münsterlandes, B. Overberg, geht in seiner heute noch vielgerühmten „Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht" von 1793 ausführlich auf drei Hauptstücke ein: 1. „Von der verschiedenen Beschaffenheit der Begriffe, dem Vorrat derselben bei Kindern und den verschiedenen Wegen, zu Begriffen zu gelangen"; 2. „Allgemeine Regeln, wie Kindern Begriffe beizubringen sind"; 3. „Von der Überzeugung des Verstandes". Daß bei alldem das Definieren selbst nicht direkt vorkommt, interessiert uns noch mehr als die Einzelheiten, die uns heute doch schon etwas trivial anmuten und ersichtlich auf schauderhafte Unterrichtszustände von damals deuten. Dreierlei verlangt Overberg vom Lehrer: er müsse 1. den Vorrat und die Beschaffenheit der Begriffe seiner Schüler kennen zu lernen suchen, 2. ihnen so klar als möglich zeigen, daß irrige Begriffe, die sie schon haben oder leicht annehmen könnten, irrig sind, 3. sie „allezeit den rechten Weg führen, durch welchen der Mensch zum Begriffe von diesem oder jenem Dinge gelangt". Folgt Näheres über die Wege sowie 8 Regeln des Beibringens von Begriffen. So zutreffend und beherzigenswert nun all das für die Tätigkeit des Lehrers ist: für die des Schülers bleibt doch unter der Fülle dessen, was da der Lehrer „bei-



bringen" soll, nicht so viel übrig, wie es das heutige Interesse an einem Selbsttun, Selbstfinden des Schülers wünscht.

Ein anderes Beispiel für zutreffende Appelle an den Lehrer, das aber doch schon mehr auf die Selbsttätigkeit des Schülers eingeht, ist das Büchlein „Psychologie und Logik und ihre Anwendung auf Erziehung und Unterricht. Von H. Groffy" (1902). Es geht zwar bei seiner Dürftigkeit auch auf die Definition wenig und auf ihre Nebenformen noch weniger ein, wendet aber die Begriffslehre auf die Pädagogik hauptsächlich dahin an, daß die Begriffe das Material seien, mit dem Schüler wie Lehrer im Unterricht arbeiten, und daß die naturgemäßeste Weise, die Kinder zur Bildung von Begriffen anzuleiten, darin bestehe, „sie die Tätigkeiten vollziehen zu lassen, die der denkende Geist selbst vollbringt, wenn er Begriffe bildet". Sind die Kinder durch Anschauung geübt, „genau zu betrachten, scharf aufzufassen" usw., „so folgt die Zusammenstellung des Gefundenen, die Feststellung des Begriffes", kann aber nur in den seltensten Fällen in der logischen Form der Definition geschehen. Ebenso nun, wie auf allen Unterrichtsstufen darauf gehalten werden muß, „daß die Kinder nicht mit unklaren, undeutlichen Begriffen operieren" usw., hat sich auch der Lehrer zu hüten, „nur mit fertigen Begriffserklärungen an die Kinder heranzutreten". Er muß „vor allem danach trachten, den Vorrat und die Beschaffenheit ihrer Vorstellungen und Begriffe kennen zu lernen. Das geschieht hauptsächlich durch Beobachten und Fragen". — Kurz, die erste Hauptregel für die durch die Logik aufgestellten pädagogischen Forderungen ist: „Schaffe klare und deutliche Begriffe".

Begriffsbildung, nicht Begriffsbestimmung! Das ist der Kern der Ausführungen von C. C. van Liew: „Die Begriffsbestimmung vornehmlich in ihrer Beziehung zur Pädagogik" (1893). Trotz vieles philosophisch Unzulänglichen folgt man doch dem Autor gern durch seine ersten Abschnitte (Bildung und Wesen des Begriffs, Logische Begriffsbildung, Formen und Arten und Beurteilung und Fehler der Definition) zu den verdienstlichen Schlußabschnitten: Wert und Anwendung; Beziehung zur Pädagogik.

Der letztere Abschnitt betont die Tatsache, daß die Unterrichtsmethodiker mit Definitionen Unsägliches gesündigt haben; der erstere spricht näher über die Mißbräuche einer bloß gedächtnismäßigen Aneignung von fremden Definitionen und über ihre üblen Folgen. Davon könne uns nur peinliche Berücksichtigung des Verlaufs des naturwüchsigen Vorganges der Begriffsbildung zurückhalten. Im Unterricht gebe es nur wenig Notwendigkeit der Definition; immer werde der Zweck der Erziehung und des Unterrichts sowie der spezielle Fachzweck maßgebend sein müssen, um die pädagogische Praxis vor argen Mißbräuchen zurückzuhalten. Und — eine treffende, weittragende Bemerkung — der Inhaber eines Begriffs müsse leicht und sicher von dessen Inhalt zu dessen Umfang zurückkehren, folglich den Begriffsbildungsweg selber gemacht haben. (Der Autor hat sich seither durch einen Beitrag „Herbarts Einfluß in Amerika" zum „Jenaer Seminarbuch" von 1911 auch in der deutschen Literatur wieder bekannt gemacht.)

Überaus bezeichnend ist die Einzelheit, daß in Roloffs „Lexikon der Pädagogik" (I, 1913) von dem Schlagworte „Definition" verwiesen ist auf „Begriffserklärung", daß aber an Stelle eines solchen Artikels vielmehr einer über „Begriffsbildung" steht.



Was wir nun im Früheren (V) über das Selbstfinden von Einteilungen gesagt haben, dürfte zugleich im Sinne Dessen liegen, der zur Definition den Weg, nicht das Ergebnis weisen will. So würden wir hier wiederum eine Reihe von Beispielen zu geben haben, die zeigen, wie man die Schüler Definitionen suchen läßt. Indessen liegen schon in unseren Einteilungsbeispielen selbst Wege zu Definitionen; und weitere Beispiele wird jetzt auch der Leser leicht anschließen können.

Zu einem großen und entscheidenden Teile jedoch ist uns diese Arbeit durch ein beachtenswertes Muster vorweg genommen: durch die — in Amerika herausgekommene — Leistung eines Engländers, der speziell im pädagogisch-psychologischen Getriebe seiner Heimat steht: „Inductive versus deductive methods of teaching: an experimental research" von W. H. Winch (Baltimore, U. S. A., Warwick & York; Nr. 11 der von G. M. Whipple herausgegebenen „Educational psychology monographs").

Der Autor hat fünf sorgfältige Versuchsreihen in fünf möglichst verschiedenen Londoner Schulen angestellt, in denen er den Schülern elementargeometrische Figuren, wie Dreiecke, Vierecke, Kreisdurchmesser usw. vorführte und sie nun Definitionen davon bilden ließ. Außerdem machte er eine Parallele, indem er je eine andere, möglichst nach gleichen Fähigkeiten zusammengestellte Gruppe von Schülern die Definitionen „deduktiv" lernen ließ. Und dann stellte er beide vor ein ähnliches neues Material und beobachtete, wie sie sich nun diesem gegenüber beide „induktiv" bewährten.

Abgesehen von den charakteristischen Verfehlungen (meist Unterbestimmungen) in den Antworten der Schüler sowie von bemerkenswerten guten Leistungen und Fortschritten dabei ist im Gesamtergebnis namentlich wichtig die Unterscheidung der Resultate des unmittelbar Erlernten und der Resultate seiner neuen Anwendung. Nur hier, nicht dort, fand Winch einen entschiedenen Vorzug. Zu drei Fünftel brachte dort die „deduktive und Gedächtnis"-Methode bessere, zu zwei Fünftel gleiche Vorteile, wohl mit einer günstigeren Eignung für jüngere Schüler. Dagegen beim neuen Material bewährten sich überall die „Induktiven" besser, also zugunsten der „Intelligenz"-Methoden und ihres „Übertragungs"-Effektes, während jedoch die „Deduktiven" keineswegs ganz abfielen.

Der Autor schließt mit dem Ratschlag, alle Prüfungen sollten, wenn sie eine gute Lehrmethode erproben wollen, stets auch Fragen bringen über ein Material, das nicht schon im Lehrplan enthalten, das aber — da sonst ja nur die Begabung überhaupt erkennbar wird — dem durchgenommenen analog ist. Solche Fragen seien die besten von allen, da sie nicht bloß die Lehrplanarbeit, sondern auch und noch zutreffender deren Nutzen für die Anwendung des Wissens erproben. — Auch die Zwischenbemerkung interessiert uns (S. 97), es sei von höchster Bedeutung für die wissenschaftliche Experimentalpädagogik, daß keines ihrer Ergebnisse als allgemein anwendbar betrachtet werden sollte, sofern es sich nicht durch seinen Erfolg in der Hand der ständigen Lehrer der Schule bewährt.

Es würde jedenfalls zu wünschen sein, daß deutsche Pädagogen nicht nur diese, hier äußerst verkürzt wiedergegebene Auslandsleistung näher beachteten, sondern sie auch durch eigene Arbeiten solcher Art überböten.

(Schluß folgt.)



Experimentelle Untersuchungen über die Urteilsfähigkeit und Urteilsbeständigkeit der Schulkinder II.

Von Artur Lode.

Im XV. Jahrgang dieser Zeitschrift berichtete ich über eine experimentelle Untersuchung an Schulkindern (Knaben), durch die ich versucht hatte, eine Antwort auf die Frage zu erhalten, ob Schulkinder fähig seien, ein sicheres Urteil abzugeben, wenn man ihnen in gewissen Zwischenräumen Bilder vorlegt und sie auffordert, die liebsten und das unbeliebteste zu bestimmen.

Das Ergebnis meiner Arbeit war dieses: Nur ein ganz geringer Prozentsatz von Knaben urteilte bei den drei Versuchen unverändert; die größte Übereinstimmung aller Angaben bestand zwischen dem 2. und 3. Versuche (bis 36%). Bei einer Ordnung aller Versuchspersonen nach dem Alter trat deutlich hervor, daß die Urteilsbeständigkeit dem aufsteigenden Alter parallel ging. Es stimmten alle Urteile bei allen 3 Versuchen vollkommen überein, bei den Elfjährigen bei 4,76%, bei den Zwölfjährigen bei 9,09% und bei den 13—14jährigen bei 13,4% der befragten Schüler. Die niedrigen Prozentzahlen sagen uns aber sehr deutlich, daß die Urteilsbeständigkeit im großen und ganzen eine recht mäßige ist.

Vorliegende Arbeit will nun zeigen, wie gleichaltrige Schulmädchen sich bei der dreimaligen Befragung verhalten haben.[1]) Doch will ich diesmal nicht in der Ausführlichkeit über die einzelnen Klassen und Altersgruppen berichten, als es früher geschehen ist. Ich werde mich im großen und ganzen darauf beschränken, von jeder befragten Klasse eine Hauptübersicht anzuführen.

Ein genaues Bild über die Stärken-Altersverhältnisse der einzelnen Klassen gibt zunächst

Tabelle 1.

Klasse	3a	3b	3c	III [1])	2a [2])	2b [3])	II [1]) [2])	1a [2])	1b [2])	I [1]) [2])	Sa.
11 Jahre. . .	4	4	3	8	—	—	—	—	—	—	19
12 Jahre. . .	23	26	29	21	13	—	4	—	—	—	116
13 Jahre. . .	9	7	7	—	29	18	38	10	3	7	128
14 Jahre. . .	6	5	3	—	—	10	1	24	29	18	96
Sa.	42	42	42	29	42	28	43	34	32	25	359

[1]) Mittlere Volksschulklassen.
[2]) Klassen ohne Sitzenbleiber.
[3]) Enthält nur Kinder, die irgendeine Klassenstufe zweimal durchlaufen haben. (Konfirmandenklasse!)

Damit ein Vergleich der Ergebnisse in den Parallelklassen leicht möglich ist, stelle ich die gleichen Klassen in den folgenden Tabellen (2—4) nebeneinander.

[1]) Die Unterlagen zu dieser Arbeit beschaffte in liebenswürdiger Weise Herr Lehrer Enders-Chemnitz, der genau nach meinen Anweisungen 359 Mädchen befragte. Ich danke ihm auch an dieser Stelle herzlich für seine Mitarbeit.



Tabelle 2.

Klassen 3a, 3b, 3c, III.

	Vergleich zwischen Versuch 1 u. 2				Vergleich zwischen Versuch 2 u. 3				Vergleich zwischen Versuch 1 u. 3			
	3a	3b	3c	III	3a	3b	3c	III	3a	3b	3c	III
Es stimmen überein:												
3 Beliebtheitsurteile . . . . bei %	19	$40\frac{1}{2}$	19	$10\frac{1}{3}$	38	50	19	$13\frac{4}{5}$	$16\frac{2}{3}$	38	$14\frac{2}{7}$	$10\frac{1}{3}$
2 ,, ... ,, %	$40\frac{1}{2}$	19	38	$48\frac{2}{7}$	$35\frac{5}{7}$	$23\frac{4}{7}$	$33\frac{1}{3}$	$58\frac{2}{3}$	$45\frac{1}{4}$	38	$14\frac{2}{7}$	$34\frac{1}{2}$
1 ,, ... ,, %	$23\frac{6}{7}$	31	$21\frac{3}{7}$	38	$9\frac{1}{2}$	19	$23\frac{6}{7}$	$20\frac{2}{3}$	19	19	$42\frac{6}{7}$	$48\frac{2}{7}$
0 ,, ... ,, %	$16\frac{2}{3}$	$9\frac{1}{2}$	$21\frac{3}{7}$	$3\frac{3}{7}$	$16\frac{2}{3}$	$7\frac{1}{7}$	$23\frac{6}{7}$	$6\frac{6}{7}$	19	$4\frac{3}{4}$	$28\frac{4}{7}$	$6\frac{6}{7}$
Beide Unbel.-Urteile sind:												
gleich . . . . bei %	$35\frac{5}{7}$	$47\frac{3}{5}$	$28\frac{4}{7}$	38	62	$52\frac{2}{5}$	50	$51\frac{5}{7}$	$33\frac{1}{3}$	38	$23\frac{6}{7}$	$17\frac{1}{7}$
verschieden . . . . ,, %	$64\frac{2}{7}$	$52\frac{2}{5}$	$71\frac{3}{7}$	62	38	$47\frac{3}{5}$	50	$48\frac{2}{7}$	$66\frac{2}{3}$	62	$76\frac{1}{7}$	$82\frac{3}{4}$
Alle abgegebenen Urteile sind:												
gleich . . . . bei %	$11\frac{6}{7}$	$26\frac{1}{5}$	$7\frac{1}{7}$	$3\frac{3}{7}$	$35\frac{5}{7}$	$40\frac{1}{2}$	$9\frac{1}{2}$	$10\frac{1}{3}$	$9\frac{1}{2}$	$23\frac{4}{7}$	$7\frac{1}{7}$	$3\frac{3}{7}$
keinerlei Übereinstimmung . . . . . ,, %	$14\frac{2}{7}$	$7\frac{1}{7}$	$16\frac{2}{3}$	$3\frac{3}{7}$	$4\frac{3}{4}$	$7\frac{1}{7}$	$16\frac{2}{3}$	$3\frac{3}{7}$	$16\frac{2}{3}$	$4\frac{3}{4}$	$21\frac{3}{7}$	$6\frac{6}{7}$
Bel.-Urteile werden zu Unb.-Urteilen . . . bei %	$4\frac{3}{4}$	—	$4\frac{3}{4}$	—	$2\frac{3}{8}$	$7\frac{1}{7}$	—	—	$4\frac{3}{4}$	—	$2\frac{3}{8}$	—
Unb.-Urteile werden zu Bel.-Urteilen . . . ,, %	$4\frac{3}{4}$	—	$2\frac{3}{8}$	$6\frac{6}{7}$	—	$4\frac{3}{4}$	—	—	—	$2\frac{3}{8}$	—	$3\frac{3}{7}$

Tabelle 3.
Klassen 2a, 2b, II.

	Vergleich zwischen Versuch 1 u. 2			Vergleich zwischen Versuch 2 u. 3			Vergleich zwischen Versuch 1 u. 2		
	2a	2b	II	2a	2b	II	2a	2b	II
Es stimmen überein 3 Beliebtheitsurt. bei %	$28^{4}/_{7}$	$14^{2}/_{7}$	$9^{1}/_{3}$	$33^{1}/_{3}$	$42^{6}/_{7}$	28	$35^{5}/_{7}$	$17^{6}/_{7}$	$11^{3}/_{5}$
2 „ „ %	$28^{4}/_{7}$	$57^{1}/_{7}$	$37^{1}/_{5}$	31	$35^{5}/_{7}$	$48^{6}/_{7}$	31	$64^{2}/_{7}$	$46^{1}/_{2}$
1 „ „ %	31	$21^{3}/_{7}$	$37^{1}/_{5}$	31	$21^{3}/_{7}$	$16^{2}/_{7}$	$23^{6}/_{7}$	$10^{5}/_{7}$	$25^{4}/_{7}$
0 „ „ %	$11^{6}/_{7}$	$7^{1}/_{7}$	$16^{2}/_{7}$	$4^{5}/_{7}$	—	7	$9^{4}/_{7}$	$7^{1}/_{7}$	$16^{2}/_{7}$
Beide Unb.-Urt. sind: gleich . . . . bei %	$42^{6}/_{7}$	50	$32^{4}/_{7}$	69	$60^{5}/_{7}$	$46^{1}/_{2}$	$61^{6}/_{7}$	$42^{6}/_{7}$	$41^{6}/_{7}$
verschieden . „ %	$57^{1}/_{7}$	50	$67^{3}/_{7}$	31	$39^{2}/_{7}$	$53^{1}/_{2}$	$38^{1}/_{7}$	$57^{1}/_{7}$	$58^{1}/_{7}$
Alle abgegeb. Urt. sind: gleich . . . . bei %	$21^{3}/_{7}$	$10^{5}/_{7}$	7	31	$32^{1}/_{7}$	11	31	$17^{6}/_{7}$	$2^{1}/_{3}$
verschieden . „ %	$11^{6}/_{7}$	$7^{1}/_{7}$	$16^{2}/_{7}$	$2^{3}/_{7}$	—	$4^{2}/_{3}$	$4^{5}/_{7}$	$7^{1}/_{7}$	$11^{2}/_{3}$
Bel.-Urt. w. zu Unb.-Urt. . . bei %	$2^{3}/_{7}$	$3^{4}/_{7}$	—	$2^{3}/_{7}$	—	—	$2^{3}/_{7}$	$3^{4}/_{7}$	—
Unb.-Urt. w. zu Bel.-Urt. . . . „ %	$2^{3}/_{7}$	—	—	—	—	—	—	—	—

Der Vergleich der Einzelversuche zeigt zunächst bei sämtlichen Klassen eine auffallende Zunahme der Urteilskonstanz zwischen Versuch 2 und 3, stellenweise um das Doppelte und Dreifache. Diese Tatsache ist zweifellos mit auf unbewußte Gedächtnis- und Übungswirkungen zurückzuführen, zum größten Teile aber wohl daraus zu erklären, daß die Kinder beim 3. Versuche dunkel fühlten, warum sie die Bilder beurteilen sollten, obwohl der Versuchsleiter in der sicheren Voraussicht dieser Erscheinung alles unterließ, was irgendwie diesen Gedanken verursachen konnte. Schon beim 2. Versuche, besonders aber beim 3. fragten die Mädchen immer wieder: „Sollen wir dieselben Bilder nennen?" worauf sie stets dieselbe Antwort erhielten: „Nennt die 3 Bilder, die euch am besten gefallen, und das eine, das euch am schlechtesten gefällt." Hier hat die ganze Ausfragemethode eine wunde Stelle. Ohne Frage werden die Versuchspersonen, wenn sie merken, worauf es dem Versuchsleiter ankommt, ihre Urteile ganz entschieden nach dem Zwecke der Untersuchung einrichten, um möglichst gut abzuschneiden. Daß der objektive Wert solcher Untersuchungen stark angezweifelt werden muß, versteht sich. —

Betrachten wir nun die einzelnen Klassenstufen, so tritt besonders die Klasse 3b hervor, die nicht nur alle 3. Klassen, sondern auch die 2. und 1. Klassen bei sämtlichen Versuchen in fast allen Punkten bedeutend an Urteilskonstanz



übertrifft, obwohl die Klasse in ihrer Schülerqualität durchaus nicht die Klassen 3a und 3c überragt und hinter Klasse III zweifellos zurücksteht. Hier ist wahrscheinlich der Einfluß der äußerst intelligenten Klassenersten zu vermuten, die nach dem 3. Versuche zum Versuchsleiter sagte: „Wenn ich alle dreimal dasselbe geschrieben habe, so ist es doch richtig?“ — Es wurde auch beobachtet, daß die Kinder nach jedem Versuche lebhaft ihre Meinungen austauschten. Dadurch ist natürlich der Ausfall eines nachfolgenden Versuchs beeinflußt worden. Dieses Moment zeigt aber recht deutlich, wie sehr sich die Kinder durch allerlei Äußerlichkeiten und Zufälligkeiten beeinflussen lassen; ihr Urteil ist durchaus unsicher und unbeständig und nicht aufgebaut auf innere, haltbare Gründe.

Tabelle 4.

Klassen 1a, 1b, I.

	Vergleich zwischen Versuch 1 u. 2			Vergleich zwischen Versuch 2 u. 3			Vergleich zwischen Versuch 1 u. 3		
	1a	1b	I	1a	1b	I	1a	1b	I
Es stimmen überein:									
3 Beliebtheitsurt. bei %	$14\frac{3}{4}$	$18\frac{3}{4}$	36	$29\frac{3}{8}$	$18\frac{3}{4}$	48	$20\frac{2}{3}$	$15\frac{5}{8}$	36
2 „ „ %	$32\frac{3}{8}$	$18\frac{3}{4}$	16	47	$28\frac{1}{8}$	32	$38\frac{1}{4}$	$34\frac{3}{8}$	28
1 „ „ %	$38\frac{1}{4}$	$28\frac{1}{8}$	32	$11\frac{3}{4}$	$40\frac{5}{8}$	16	$35\frac{1}{3}$	$34\frac{3}{8}$	36
0 „ „ %	$14\frac{3}{4}$	$34\frac{3}{8}$	16	$11\frac{3}{4}$	$12\frac{1}{2}$	4	$5\frac{3}{4}$	$15\frac{5}{8}$	—
Beide Unb.-Urteile sind:									
gleich . . . . bei %	$44\frac{1}{8}$	$31\frac{1}{4}$	52	53	$46\frac{3}{4}$	80	$44\frac{1}{8}$	$37\frac{1}{2}$	56
verschieden „ %	$55\frac{7}{8}$	$68\frac{3}{4}$	48	47	$53\frac{1}{4}$	20	$55\frac{7}{8}$	$62\frac{1}{2}$	44
Alle abgegeb. Urt. sind:									
gleich . . . . bei %	$8\frac{7}{8}$	$15\frac{5}{8}$	20	$20\frac{3}{8}$	$15\frac{5}{8}$	44	$5\frac{7}{8}$	$12\frac{1}{2}$	24
verschieden „ %	$11\frac{3}{4}$	$34\frac{3}{4}$	8	$8\frac{7}{8}$	$12\frac{1}{2}$	—	$5\frac{7}{8}$	$15\frac{5}{8}$	—
Bel.-Urt. w. zu Unb.-Urteilen bei %	—	$3\frac{1}{8}$	—	—	—	—	—	—	—
Unb.-Urteile w. z. Bel.-Urteilen „ %	—	—	—	—	—	—	—	$3\frac{1}{8}$	—

Da aus den bisherigen Übersichten nicht zu ersehen ist, wie groß die Übereinstimmung der Urteile ist, wenn man alle 3 Versuche und alle Angaben der Schülerinnen einem Vergleiche unterzieht, füge ich die Tabelle 5 bei, die auch ermöglicht, die einzelnen Klassenleistungen untereinander zu vergleichen.

Die nachstehende Tabelle zeigt abermals, daß die Klasse 3b die übrigen Klassen zum Teil ziemlich überragt; in keiner anderen Klasse sind nahezu 25% konstante Urteilsleistungen erzielt worden. Soweit es sich um die Urteile über



Tabelle 5.

Kl.	Vergleicht man alle 3 Versuche gleichzeitig untereinander, dann stimmen	übereinin allen 4 Bildern Prozent	überein in den 3 beliebt. Bildern Prozent	überein in der Angabe des unbel. Bildes Prozent	nicht überein in allen 4 Bildern Prozent	nicht überein in den 3 beliebt. Bildern Prozent	nicht überein in der Angabe des unbel. Bildes Prozent	Keinerlei Übereinstimmung findet man, wenn man vergleicht	alle 4 Bilder berücks. Prozent	nur die 3 beliebten Bilder berücks. Prozent	nur das unbel. Bild berücks. Prozent
3a	alle 3 Versuche	$7\frac{1}{7}$	$7\frac{1}{7}$	$23\frac{6}{7}$	$92\frac{6}{7}$	$92\frac{6}{7}$	$76\frac{1}{7}$	alle 3 Versuche	$2\frac{3}{7}$	$2\frac{3}{7}$	$21\frac{3}{7}$
3b	,,	$23\frac{4}{7}$	31	$33\frac{1}{3}$	$76\frac{3}{7}$	69	$66\frac{2}{3}$	,,	—	—	$28\frac{4}{7}$
3c	,,	$2\frac{3}{7}$	$9\frac{1}{2}$	19	$97\frac{4}{7}$	$90\frac{1}{2}$	81	,,	$2\frac{3}{7}$		$35\frac{5}{7}$
III	,,	—	$3\frac{3}{7}$	$10\frac{1}{3}$	100	$96\frac{4}{7}$	$89\frac{2}{3}$	,,	$3\frac{3}{7}$		$13\frac{3}{7}$
2a	,,	19	$21\frac{3}{7}$	$42\frac{6}{7}$	81	$78\frac{4}{7}$	$57\frac{1}{7}$	,,	—	$2\frac{3}{8}$	$11\frac{6}{7}$
2b	,,	$10\frac{5}{7}$	$14\frac{2}{7}$	$32\frac{1}{7}$	$89\frac{2}{7}$	$85\frac{5}{7}$	$67\frac{6}{7}$	,,	—	—	$10\frac{5}{7}$
II	,,	$2\frac{1}{3}$	$4\frac{2}{3}$	21	$97\frac{2}{3}$	$95\frac{1}{3}$	79	,,	—	—	21
1a	,,	3	$8\frac{7}{8}$	$35\frac{1}{5}$	97	$91\frac{1}{8}$	$64\frac{3}{4}$	,,	—	—	$26\frac{3}{8}$
1b	,,	$9\frac{3}{8}$	$9\frac{3}{8}$	$21\frac{7}{8}$	$90\frac{5}{8}$	$90\frac{5}{8}$	$78\frac{1}{8}$	,,	$3\frac{1}{8}$		$31\frac{1}{4}$
I	,,	16	32	44	84	68	56	,,	—	—	—

Tabelle 6.

	Vergleich zwischen Versuch 1 u. 2				Vergleich zwischen Versuch 2 u. 3				Vergleich zwischen Versuch 1 u. 3			
	11j.	12j.	13j.	14j.	11j.	12j.	13j.	14j.	11j.	12j.	13j.	14j.
Es stimmen überein:												
3 Beliebtheitsurteile . . . . bei %	$26\frac{1}{3}$	25	$15\frac{5}{8}$	23	$31\frac{3}{5}$	$33\frac{3}{5}$	32	$30\frac{1}{5}$	21	$27\frac{3}{5}$	18	$19\frac{5}{6}$
2 „ . . . . „ %	$31\frac{3}{5}$	$36\frac{1}{5}$	$35\frac{1}{6}$	$28\frac{1}{8}$	$42\frac{1}{8}$	$38\frac{5}{6}$	$37\frac{1}{2}$	$33\frac{1}{3}$	$42\frac{1}{5}$	$31\frac{4}{5}$	$39\frac{7}{8}$	$38\frac{1}{2}$
1 „ . . . . „ %	$31\frac{3}{5}$	$30\frac{1}{5}$	$30\frac{1}{2}$	$29\frac{1}{6}$	$26\frac{1}{3}$	$14\frac{2}{3}$	$21\frac{7}{8}$	26	$36\frac{4}{5}$	$29\frac{1}{5}$	$25\frac{3}{4}$	$31\frac{1}{4}$
0 „ . . . . „ %	$10\frac{1}{2}$	$8\frac{3}{5}$	$18\frac{3}{4}$	$19\frac{3}{4}$	—	13	$8\frac{3}{5}$	$10\frac{1}{2}$	—	$11\frac{1}{5}$	$16\frac{3}{8}$	$10\frac{1}{2}$
Beide Unb.-Urteile sind:												
gleich . . . . bei %	$63\frac{1}{6}$	38	36	$41\frac{2}{3}$	$52\frac{2}{3}$	$56\frac{7}{8}$	$57\frac{3}{4}$	$55\frac{1}{5}$	$47\frac{1}{3}$	31	$44\frac{1}{2}$	$42\frac{3}{4}$
verschieden . . . . „ %	$36\frac{5}{6}$	62	64	$58\frac{1}{3}$	$47\frac{1}{3}$	$43\frac{1}{8}$	$42\frac{1}{4}$	$44\frac{4}{5}$	$52\frac{2}{3}$	69	$55\frac{1}{2}$	$57\frac{1}{4}$
Alle abgegebenen Urteile sind:												
gleich . . . . bei %	$15\frac{3}{4}$	$15\frac{1}{2}$	$9\frac{3}{8}$	$15\frac{5}{8}$	$31\frac{3}{5}$	$25\frac{5}{6}$	25	27	$10\frac{1}{2}$	$17\frac{1}{4}$	$13\frac{1}{4}$	$10\frac{1}{2}$
vollständig verschieden . . . . „ %	$5\frac{1}{4}$	$6\frac{5}{6}$	$16\frac{3}{8}$	$19\frac{3}{4}$	—	$6\frac{5}{6}$	$5\frac{1}{2}$	$8\frac{1}{3}$	—	$9\frac{1}{2}$	$11\frac{3}{4}$	$10\frac{1}{2}$
Bel.-Urteile werden zu Unb.-Urteilen . . . bei %	—	$3\frac{1}{2}$	$1\frac{1}{2}$	1	—	$2\frac{3}{5}$	—	—	—	$2\frac{3}{5}$	$\frac{3}{4}$	—
Unb.-Urteile werden zu Bel.-Urteilen . . . „ %	—	$3\frac{1}{2}$	$\frac{3}{4}$	1	—	—	$\frac{3}{4}$	2	—	—	—	—

das unbeliebteste Bild handelt, steht die Klasse I an der Spitze. — Daß die Prozentzahlen bei den Urteilen über die unbeliebten Bilder durchweg höhere sind, als bei den Urteilen über die beliebten Bilder, liegt an der Fragestellung. Man darf nach den vorliegenden Ergebnissen nicht ohne weiteres folgern, daß die Schüler ein beständigeres Urteil haben, wenn sie über „Unbeliebtes" zu urteilen haben. Die tägliche Erfahrung neigt freilich nach dieser Richtung hin.

Auffallend ist bei der letzten Tabelle — was sich auch schon bei den Knaben zeigte — daß man nicht von einem „Wachsen der Urteilsbeständigkeit" reden kann, wenn man die Klassenleistungen vergleicht. Im folgenden werden wir sehen, wie es sich damit verhält, wenn wir die Versuchspersonen in Altersgruppen einteilen und dann die Leistungen untereinander vergleichen. Da die Versuche etwa im Oktober stattfanden, mußte für die Mädchen durchweg eine andere Altersgruppierung vorgenommen werden als bei den Knaben, die schon gegen Pfingsten 1913 befragt worden waren. Es gibt darum in den Zusammenstellungen nur noch wenig Elfjährige, dagegen schon eine große Anzahl Vierzehnjährige.

In Tabelle 6 stelle ich die Ergebnisse der Leistungen der vier Altersstufen nebeneinander, so daß ein Vergleich leicht möglich ist.

Auch diesmal läßt unsere Zusammenstellung erkennen, daß zwischen dem 2. und 3. Versuche die Urteilskonstanz am größten ist. Auch die Zunahme der Beständigkeit tritt wieder deutlich hervor. Aber die Beobachtung, die wir bei den Knaben machten, daß mit zunehmendem Alter die Urteilsbeständigkeit wächst, können wir weder aus Tabelle 6 noch aus der folgenden Tabelle 7 ersehen, in welcher die Ergebnisse dargeboten

Tabelle 7.

Alter in Jahren	Vergleicht man alle 3 Versuche gleichzeitig untereinander, dann stimmen	überein			nicht überein			Keinerlei Übereinstimmung findet man, wenn man vergleicht	alle 4 Bilder berücks.	nur die 3 bel. Bilder berücksichtigt	nur das unbel. Bild berücksichtigt
		in allen 4 Bildern	in den 3 bel. Bildern	in der Angabe des unbel. Bild.	in allen 4 Bildern	in den 3 bel. Bildern	in der Angabe des unbel. Bild.				
11	alle 3 Vers.	$10\frac{1}{2}$	21	$36\frac{5}{6}$	$89\frac{1}{2}$	79	$63\frac{1}{6}$	alle 3 Vers.	—	—	$10\frac{1}{2}$
12	„	12	18	$23\frac{1}{4}$	88	82	$76\frac{3}{4}$	„	$1\frac{3}{4}$	$1\frac{3}{4}$	$22\frac{2}{5}$
13	„	7	$10\frac{1}{6}$	$30\frac{1}{2}$	93	$89\frac{5}{6}$	$69\frac{1}{2}$	„	$\frac{3}{4}$	$1\frac{1}{2}$	21
14	„	$9\frac{1}{3}$	$14\frac{1}{2}$	$30\frac{1}{5}$	$90\frac{2}{3}$	$85\frac{1}{2}$	$69\frac{5}{6}$	„	1*)	1	$21\frac{5}{6}$

*) Einige dieser Prozentzahlen sind, da nur noch winzige Bruchteile in Frage kamen, abgerundet worden.

werden, die wir finden, wenn wir stets alle 3 Versuche eines gleichzeitigen Vergleichs unterziehen. Es scheint danach das Ergebnis bei den Knaben nur ein Zufallsergebnis zu sein, denn die Ergebnisse der Mädchenuntersuchungen beruhen auf doppelt so viel Unterlagen und müßten eigentlich das frühere Ergebnis bestätigen. —

Blicken wir auf unsere Arbeit zurück, so müssen wir zugeben, daß uns der eingeschlagene Weg nicht zu allzuviel Neuem in bezug auf die Urteilsfähigkeit und Urteilsbeständigkeit geführt hat. Das eine hat die Untersuchung aber zahlenmäßig bewiesen, daß die Beständigkeit im Urteilen, wenn es sich um Bildwerke handelt, eine sehr mäßige ist. Das Urteil unterliegt vielen Einflüssen, es richtet sich nach der jeweiligen Stimmung und ähnlichem.

Wir wollen nun noch sehen, wie sich die Beliebtheit und Unbeliebtheit auf die einzelnen Bilder verteilt und zum Schlusse einige Urteilsbegründungen der Mädchen mitteilen.

Von den 359 Mädchen wurden bei jedem Versuche 3 beliebte Bilder und ein unbeliebtes Bild ausgewählt, das ergibt für alle 3 Versuche im ganzen 3231 Beliebtheits- und 1077 Unbeliebtheitsurteile. Diese verteilen sich nun folgendermaßen auf die einzelnen Bilder:

	Beliebtheitsurt.	Unbeliebtheitsurt.
Überfahrt am Schreckenstein	20,52%	—
Lasset die Kindlein zu mir kommen	16,13%	0,09%
Gute Freunde	13,22%	0,46%
Blinder Bettler	11,14%	0,37%
Heidelandschaft	9,75%	0,46%
Rehe im Walde	8,29%	0,46%
Kreuzigung	6,47%	6,13%
Geographieunterricht in der Dorfschule	5,72%	0,64%
Napoleon I.	2,44%	9,58%
Luther	1,73%	10,12%
Am Wegweiser	1,27%	2,43%
Morgenlied	0,86%	2,89%
Stierkampf	0,83%	23,59%
Indianerkampf	0,71%	24,15%
Königstiger	0,46%	18,28%
(Fehlende Angaben)	0,09%	0,28%

Es überwiegt die Beliebtheit die Unbeliebtheit bei

Überfahrt am Schreckenstein	um	20,52%
Lasset die Kindlein zu mir kommen	„	16,04%
Gute Freunde	„	12,76%
Blinder Bettler	„	10,77%
Heidelandschaft	„	9,29%
Rehe im Walde	„	7,83%
Geographieunterricht in der Dorfschule	„	5,72%
Kreuzigung	„	0,34%



Dagegen übersteigen die Unbeliebtheitsurteile die Beliebtheitsurteile bei

Indianerkampf	um	23,44%
Stierkampf	„	22,76%
Königstiger	„	17,82%
Luther	„	8,39%
Napoleon I.	„	7,14%
Morgenlied	„	2,03%
Am Wegweiser	„	1,16%

Danach hätten wir die Bilder der ersten Gruppe als die eigentlichen beliebten und die übrigen als die unbeliebten zu betrachten.

Ein Vergleich mit den Urteilen der Knaben[1]) zeigt, daß die beliebten und unbeliebten Bilder bei den Knaben und Mädchen ziemlich — in der Auswahl — übereinstimmen, wenn auch die Rangordnung der einzelnen Bilder nicht übereinstimmt. Bei den Mädchen scheiden freilich die beiden Bilder Indianerkampf und Stierkampf aus der Reihe der beliebten aus und treten mit den höchsten Prozentzahlen an die Spitze der unbeliebten Bilder. Hier erkennen wir einen echt weiblichen Zug: Das Rohe, Blutrünstige, das in den Bildern dargestellt wird, weisen die Mädchen entschieden ab. Auch darin, daß sie die Bilder, die an das Gemüt appellieren, mit großer Stimmenzahl bevorzugen, tritt weibliche Eigenart zutage. Zu den unbeliebten Bildern zählt im Gegensatz zu den Knaben auch noch das Lutherbild, während die reizende Schulszene zu den beliebten Bildern zu rechnen ist. — Noch bemerkenswert erscheint mir, daß im allgemeinen die Mädchen die Beliebtheit sowohl, als auch die Unbeliebtheit entschiedener zum Ausdruck gebracht haben als die Knaben.

Nun seien zum Schlusse noch einige Gründe angeführt, durch welche die Mädchen ihre Auswahl motiviert haben.

1. Gründe für die Auswahl beliebter Bilder.

Überfahrt am Schreckenstein: Wegen der schönen, prächtigen Farben (3b). — Weil die goldene Abendsonne auf den See scheint (3c). — Wegen der schönen Landschaft und der wundervollen Abendstunde (III). — Weil es so natürlich dargestellt ist (2a). — Weil alle so andächtig dastehen (2b). — Der hohe Berg nebst seiner Ruine wirken sehr romantisch (II). — Hier wird uns eine fröhliche Kahnfahrt geschildert (1a). — Wegen der Farbenpracht und weil ich mich fühle, als wäre ich auf dem See (1b). — Man kann sich da gleich vorstellen, wie weihevoll es ist, so am Sommerabend auf dem Wasser zu schaukeln (I). — Es ist hübsch und deutlich gemalt (I).

Heidelandschaft: Wegen der schönen Landschaft (3a). — Es ist eine grüne Landschaft mit einem kleinen Häuschen (3b). — Wegen der prächtigen Natur und der schönen Hütte, die am Waldrande steht (III). — Weil die Natur so schön gemalt ist (2a). — Denn Landschaften gefallen mir (2b). — Weil die Felder schön und natürlich und der Himmel so schön gemalt ist (1a). — Das Bunte gefällt mir und die Stille (1a). — Weil es eine Naturaufnahme ist (1b). — Hier wird uns gezeigt, wie Gott alles in der Natur so herrlich gedeihen läßt (I).

Lasset die Kindlein zu mir kommen: Weil Jesus die Kinder zu sich ruft und predigt (3a). — Weil wir das in der Geschichte hatten (3c). — Weil es so

[1]) Diese Zeitschrift, Jahrgang 1914,

schön dargestellt ist (2a). — Weil es so natürlich aussieht (2b). — Der Friede Gottes ruht auf der kleinen Gesellschaft (II). — Wegen der früheren Tracht der Frauen (1a). — Ein allerliebstes Bild, schön gemalt (I).

Gute Freunde: Weil das Mädchen mit dem Dackel spielt (3a). — Weil die Wiese so grün aussieht (3c). — Weil es so natürlich aussieht (2a). — Ich liebe Alpenbilder (II). — Weil es so kindlich gemalt ist (1a). — Es ist herrlich gemalt, man sieht die Sonnenstrahlen auf den Bergen leuchten (I).

Blinder Bettler: Weil das Kind so liebevoll zu seinem Vater ist (3a). — Weil es so schön dunkel aussieht (3b). — Weil es mich dauert (3c). — Es gefällt mir, daß die Leute sich über den Bettler erbarmen (III). — Des Mädchens Locken, der Bettler in seiner Kleidung (2a). — Weil es sehr schön gemalt ist (2b). — Es ist tiefergreifend (II). — Weil der blinde Mann auch in seiner Not das Gotteshaus besucht und Gott nicht verläßt (1a). — Weil dieser Greis die herrliche Gottesnatur nicht erblicken kann (1b).

Rehe im Walde: Weil es so schön grün ist und weil die Rehe im Walde sind (3a). — Hier kann ich die Tierwelt belauschen (3b). — Die Farbe gefällt mir (3c). — Weil ich noch kein solches Bild gesehen habe (2a). — Es wirkt sehr romantisch (II). — Wegen der herrlichen Darstellung (1a). — Es schildert die Rehe im Walde (1b). — Man empfindet so recht, wie friedlich die Tiere im Walde leben (I).

Geographieunterricht in der Dorfschule: Weil sie da schlafen (3a). — Weil die Kinder solche bunte Kleider haben (3b). — Weil die Kinder aufmerksam zuhören (?) (III). — Weil sie es sich alle so gemütlich machen (III). — Die Buben sitzen schlau da (2a). — Da sitzen Jungen und Mädchen beisammen (2b). (Es ist aber nur eine Knabenklasse!) — In der Dorfschule ist es herrlich! (II). — Es war früher so (II). — Weil ein Junge sich auf die Bank hinlegt, als wolle er schlafen (1a). — Weil der Lehrer nicht so streng ist und die Kinder nicht so viel Schule haben (1a). — Wenig Kinder, nicht viel Schule, sie können sich daher viel mehr merken und haben mehr Lust, zur Schule zu gehen (1a). — Ein munterer, flotter Inhalt, vielfarbige Kleidung (1b). — Es ist natürlich gemalt, so richtig, wie es in der Schule vorkommt (I). — Es faßt einem Lust, in eine solche Schule zu gehen (I).

Kreuzigung: Weil es ein Andenken an Jesus ist (3a). — Weil es schön bunt ist (3a). — Weil Jesus die Schmerzen am Kreuze geduldig leidet (3b). — Weil es so niedlich aussieht (?) (3c). — Die schöne Landschaft (III). — Die Rüstung der Krieger (2a). — Weil es sehr sinnreich ist (2b). — Das Bild macht auf uns einen tiefen Eindruck, weil es unser Erlöser ist (II). — Wegen der Farbenpracht (1b). — Wegen der schönen Darstellung (1b).

2. Gründe für die Auswahl der unbeliebten Bilder.

Indianerkampf: Weitaus die größte Mehrzahl der Mädchen lehnt das Bild ab mit der Begründung: Es ist zu roh und blutig, zu gruselig. Daneben treten als Gründe auf: Weil Krieg schlechte Zeiten bringt. — Die Mordgeschichte gefällt mir nicht (3c). — Wegen der zu bunten Farben (2a). — Ich liebe solche Sachen nicht (II). Die Indianer haben keine schöne Tracht (1a).

Stierkampf: Weil die Leute die Tiere quälen (3a). — Weil ich weiß, daß es eine grausame Tierquälerei ist (I). — Denn es ist nicht recht, daß die Tiere auf solche Weise ihr Leben opfern müssen (I). — Weil die Pferde getötet werden und weil Blut fließt (1b). — Weil ich es für unvernünftig halte (1b). — Ein abschreckender Anblick (II). — Wegen der Roheit der Männer (III). — Ich interessiere mich nicht dafür (3c). — Trübe Farbe; blasse Farbe; weil es so dunkel ist (2a).

Königstiger beim Mahle: Weil es das Tier zerreißt. Das tut mir leid (3a). — Weil mich das Tier dauert, das vom Tiger zerfleischt wird (3c). — Weil der Königstiger ein unschuldiges Tier zur Mahlzeit verzehrt (III). — Weil die Tiere so große Zähne haben (3b). — Es ist schrecklich anzusehen (1a). — Weil mir die dunkle Farbe nicht gefällt (2a). — Weil es nicht ausgemalt ist (2b).

Luther (Brustbild): Es erfährt von vielen Ablehnung, weil er einen so großen Kopf hat (3); weil Luther ein finsteres Gesicht macht; weil Luther zu dunkel gemalt ist; weil er nicht schön getroffen ist.



Napoleon: Weil er ein so finsteres Gesicht macht (3c). — Weil Napoleon unser Feind war III). — Weil er so krumm dasitzt; weil er den Kopf einzieht (II). — Weil dieser Türke (!?) die europäischen Völker zu unterjochen suchte (1a). — Napoleon hat sehr ungerecht und grausam gehandelt und viele Leute sind wegen ihm gestorben (I).

Morgenlied: Es ist weiter nichts zu sehen, wie nur ein paar Bäume (3a). — Ich interessiere mich gar nicht dafür (3b). — Kein Leben und keine Farbe (1b).

Am Wegweiser: Weil der Mann so schief dasteht (3a). — Weil es nur eine weiße und eine schwarze Farbe enthält (II). — Weil wir in eine einsame Gegend versetzt werden (1b).

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Über Kinderpsychologie und Kleinkinderfürsorge hat Prof. William Stern in Breslau ein ausführliches Gutachten nebst Vorschlägen der Versammlung vorgelegt, die am 30. Juni 1915 in Eisenach über den Zusammenschluß aller der Kleinkinderfürsorge dienenden Veranstaltungen und Verbände verhandelte. Eine weitere Besprechung soll im Herbst zu Frankfurt a. M. erfolgen.

Die wesentlichen Ausführungen Sterns, der in dem eingesetzten Arbeitsausschuß die Psychologie vertritt, haben folgenden Wortlaut[1]):

„Wenn es der Ruhmestitel gerade des deutschen Geistes ist, alles praktische Tun durch die theoretische Forschung zu fördern und befruchten zu lassen, so wird auch die Erziehungs- und Fürsorge**praxis** nicht der **Wissenschaft** vom Kinde entbehren dürfen. Eine solche Fühlungnahme, die bisher vorwiegend für das höhere Jugendalter angestrebt wurde, ist auch für die **Kleinkinderzeit** ein dringendes Erfordernis, und zwar in doppelter Richtung.

1. **Bedeutung der Kinderpsychologie für die Kinderfürsorge.** Die ersten Vorbedingungen für eine fruchtbare Tätigkeit zum Besten des Kindes liegen allerdings **vor** aller Wissenschaft: in der Liebe zu den hilflosen Wesen, der intuitiven Einfühlung in die dämmernden Regungen der jungen Seele, der auf Grund langjähriger Beschäftigung mit dem Kinde erarbeiteten Erfahrung. Aber diese Bedingungen reichen allein doch nicht aus, und dies um so weniger, je verwickelter die Lebensverhältnisse und die Veranstaltungen werden, in denen die Kinder sich bewegen. Der angeborene kindespsychologische Takt ist nicht jedem Erzieher und Fürsorger in gleichem Maße gegeben; die natürliche Neigung eines jeden Menschen, sich selbst als die „Normalpsyche" anzusehen, deren Maßstab man an alle anderen anlegt, muß gerade dem kleinen Kinde gegenüber zu den ärgsten Fehlschlüssen führen; wie oft wird dies als „Erwachsener im kleinen" angesehen und behandelt; wie schwer wird es vielen, sich in diese so völlig andersartige Struktur des Erlebens, des Fühlens, des Strebens hineinzuversetzen! Auch die große Verschiedenheit der Kindesnaturen untereinander wird oft genug unterschätzt und nicht verstanden; die Wirkung, welche Vererbung und Umwelt, Bildungsstand der Eltern, suggestive Einflüsse des Hauses, Ernährungsweise usw. ausüben, werden dunkel gefühlt, aber in ihrer

[1] Vgl. Z. f. angew. Psych. Bd. 10. Heft 3/4, S. 333 ff.



Tragweite und ihren speziellen Einflüssen auf Intelligenz, Interessen, Charakter wenig gekannt. Und wenn neue Verfahrungsweisen, Erziehungsmethoden, Reformveranstaltungen eingeführt werden, so verläßt man sich auf gewisse Vermutungen, ungeprüfte Voraussetzungen und vorgefaßte Meinungen bezüglich des zu erwartenden Erfolges, macht leicht aus dem Kinde ein Experimentierobjekt (man denke an die Methode Montessori), ohne erst auf Grund ernsthaften Studiums festgestellt zu haben, inwiefern die kindliche Seele diesen neuen Bedingungen zu entsprechen geeignet sei.

In allen diesen Punkten wird die Wissenschaft der Kindespsychologie der Erziehung zur Seite stehen müssen.

Sie kann erstens ihre Ergebnisse, die sie trotz aller Jugend bereits gewonnen hat, zur Verfügung stellen. So hat sie die Bedeutung und die Faktoren der frühen kindlichen Spieltätigkeiten genau analysiert, hat nachgewiesen, welchen Anteil Nachahmung, selbständiges Schaffen, Geschlechtsunterschiede usw. beim spielenden Kinde haben. Sie hat eingehende Forschungen über die Ausdrucksformen des kindlichen Seelenlebens: die Sprache und ihre Entwicklung, das freie Zeichnen, das Modellieren angestellt. Sie erlauscht und deutet die ersten Regungen selbständiger Denktätigkeit im Kinde und ersinnt Methoden zur exakten Prüfung der kindlichen Intelligenz. Sie hat das Problem der kindlichen Aussagefälschung geklärt, die beim Erwachsenen auf besonders viele Verkennungen und Erziehungssünden stößt: sie hat gezeigt, wie es hier von der ganz harmlosen gutgläubigen Erinnerungstäuschung über die suggerierte, die spielende Aussagefälschung bis hin zur Scheinlüge und wirklichen Lüge eine ganze Stufenleiter gibt, und daß hier die falsche Auffassung und Behandlung des Erziehers statt zur Lügenbekämpfung zur Lügenzüchtung führen kann. Sie hat die Falschheit der Behauptung nachgewiesen, als ob die frühe Kindheit die Zeit eines absoluten Egoismus bedeute, vielmehr zeigten sich der genaueren psychologischen Analyse bemerkenswerte Ansätze zum Mitleid und Altruismus, zu Selbstbeherrschung und Pflichtbewußtsein schon in recht frühen Stadien der Entwicklung, und es hängt großenteils von der Erziehung ab, ob diese zur rechten Entfaltung gelangen. Wegen weiterer Beispiele darf ich wohl auf meine kürzlich erschienene Gesamtdarstellung „Psychologie der frühen Kindheit“ verweisen.

Aber auch abgesehen von den positiven Ergebnissen kann die Kindespsychologie dem Erzieher einen ungemein wichtigen Dienst leisten, indem sie seinem Geiste die Einstellung auf das kindliche Seelenleben gibt. Immer wieder ist es mir von Hörern kindespsychologischer Vorlesungen und von Lesern kindespsychologischer Tagebuchaufzeichnungen gesagt worden, mit wie ganz anderen Augen sie nun das Kind ansehen, wie ihnen jetzt Seelenregungen des Kindes verständlich werden, an denen sie vorher blind vorübergegangen sind, und wie ihnen auch die kleinsten, alltäglichen Leistungen und Äußerungen des Kindes fesselnd und lehrreich geworden sind. So kann die Beschäftigung mit der Kinderforschung auch dem, der gar nicht berufen und gewillt ist, sich in ihr wissenschaftlich zu betätigen (— und das wird von den weitaus meisten Erziehern gelten müssen —) doch von hohem Nutzen sein; sie wird die Liebe zum Kinde zur verstehenden Liebe hinaufläutern; sie wird den intuitiven pädagogischen Takt nicht verdrängen oder ersetzen, wohl aber ergänzen.



Endlich kann die Kinderforschung der Kleinkindererziehung ihre Forschungsmethodik darbieten. Schon mehrfach sind gewisse einfache Experimentalmethoden der Psychologen in die Unterrichtstätigkeit des Kindergartens und des Hortes übergegangen (z. B. die Aussageversuche mit Bildern, die „Erziehungsspiele" des Instituts Jean Jacques Rousseau in Genf). Noch wichtiger aber ist, daß bei allen geplanten Reformen die nötigen psychologischen Vorstudien nur mit Hilfe exakt wissenschaftlicher Untersuchungsmethoden gemacht werden sollten. In welcher Weise Beobachtungen des Kindes, Sammlungen von kindlichen Erzeugnissen, Experiment und Statistik hierbei mitwirken können, vermag natürlich nur der fachlich geschulte Psychologe zu übersehen, der hier in enger Arbeitsgemeinschaft mit den Praktikern wirken sollte.

2. Die Bedeutung der Kinderfürsorge für die Kinderpsychologie. Die Wissenschaft vom Kinde ist aber der Praxis gegenüber durchaus nicht nur die gebende, sondern auch die empfangende. Die moderne Kindespsychologie leidet noch an der Einseitigkeit, daß die meisten Forscher von Preyer bis auf die Gegenwart ihre eigenen Kinder zum Hauptobjekt ihrer Beobachtungen machten; hier war es ja natürlich am leichtesten, in täglichen Aufzeichnungen den Entwicklungsgang der seelischen Fähigkeiten zu verfolgen. Infolgedessen beziehen sich unsere kindespsychologischen Kenntnisse ganz überwiegend auf die Kinder der gehobenen Stände, während das so wichtige Problem: die Psyche des Kindes aus dem Volke, erst der umfassenden wissenschaftlichen Bearbeitung harrt; denn die umfangreiche Fröbelliteratur ist zwar sehr dankenswert, aber es fehlt ihr doch meist die Fühlung mit der eigentlich wissenschaftlichen Fragestellung und Methodik. Es wird daher in Zukunft zu wünschen sein, daß die Volkskindergärten und ähnliche Veranstaltungen zur kindespsychologischen Mitarbeit herangezogen werden; es müßten in ihnen Aufzeichnungen über gewisse Äußerungen und Verhaltungsweisen des Kindes gemacht, Erzeugnisse der kindlichen Selbsttätigkeit gesammelt, Statistiken angelegt werden — dies alles freilich unter streng wissenschaftlicher Oberaufsicht und Anleitung; die in Amerika grassierende Manie der bloßen Stoffanhäufung muß uns ein warnendes Beispiel sein. Aber wenn wir überhaupt über die ersten seelischen Entwicklungsstadien des Proletarierkindes, über die psychischen Wirkungen ungünstiger sozialer Bedingungen usw. wissenschaftlich ernsthafte Kenntnisse gewinnen wollen, so sehe ich keinen anderen Weg, als den angedeuteten; die so gewonnenen Materialien müssen dann in einem psychologischen Institut von Fachleuten bearbeitet werden.

Die oben angedeuteten Ideen lassen sich nun auch bereits zu einigen konkreten Wünschen und Vorschlägen zusammenfassen:

1. Die in der Fürsorge tätigen Persönlichkeiten sollten in ganz anderem Maße als früher mit den Gesichtspunkten, Methoden und Ergebnissen der modernen Kindespsychologie vertraut gemacht werden und zwar

   a) durch Berücksichtigung der kindespsychologischen Literatur in den Büchereien und Zeitschriften der Fürsorgeorgane,

   b) durch Vorlesungen und seminaristische Übungen über Kindespsychologie, die, wenn angängig, sogar ein obligatorischer Teil der Vorbildung werden sollten.

2. An die zu gründende Zentrale der Kleinkinderfürsorge sollte eine kindespsychologische Beratungsstelle angegliedert werden, an der ein Fachpsychologe tätig sein müßte. Die Beratungsstelle hätte

a) die Verbreitung kindespsychologischer Kenntnisse durch Vorträge und Literaturnachweise zu organisieren,
b) Reformvorschläge psychologisch zu begutachten und Vorschläge über die vorzunehmenden wissenschaftlichen Vorprüfungen zu machen,
c) die Methoden für die an Volkskindergärten usw. vorzunehmenden Materialsammlungen und Beobachtungen auszuarbeiten, die Sammeltätigkeit selbst und die spätere Bearbeitung des Materials zu überwachen."

Zur Entwicklung des musikalischen Sinnes während des schulpflichtigen Alters geben einen bemerkenswerten Beitrag die experimentellen Untersuchungen, die von Dr. Herbert Meissner[1]) an einer umfänglichen Anzahl von Mädchen einer sächsischen Mittel- und Großstadt ausgeführt hat. Die Reihe der Versuche, die mit aller wissenschaftlichen Sorgfalt und nach im allgemeinen einwandfreien Verfahren vor sich gingen, war: 1. Nachsingen eines einzelnen Tones,

2. Singen von einfachen Melodiekurven,

3.—6. Analysieren von Zweiklängen verschiedenen Verschmelzungsgrades,

7. Hoch- und Tiefunterscheidung bei der Höhendifferenz eines temperierten Halbtones,

8. Untersuchung der Unterschiedsschwelle für sukzessiv gegebene Töne (f' = 348 Schw.),

9. Untersuchung der Unterschiedsschwelle für simultane Intervallklänge (f' — a' = 348—435).

Die Beobachtungen, die von Meissner eingehend theoretisch erörtert werden, zeitigten in der Übersicht die folgenden Ergebnisse.

a) Die gesanglich genügende Reproduktion eines einzelnen Tones zeigt besonders von den Mittelklassen an kaum eine Vergrößerung der Leistung. In den Unterklassen scheitert die Leistung meist nur an der Ungenauigkeit des Einsetzens und Aushaltens des Tones.
b) Die gesangliche Reproduktion von Melodiekurven dagegen zeigt eine bedeutende Verbesserung während der Schulzeit. Die größte Zunahme erfolgt beim Eintritt der Pubertätsperiode. Ein Zusammenhang mit der Allgemeinbegabung scheint nicht zu bestehen.
c) Das Analysieren von Zweiklängen zeigt die größte Verbesserung der Leistung für das Quintintervall. Die weniger stark verschmelzenden Intervalle haben schon von den Mittelklassen an fast keine Verbesserung der Leistung aufzuweisen. Die Entwicklung zeigt den typischen Verlauf der Kurve aller Empfindungsurteile. In den Oberklassen bringt das zweistimmige Singen eine auffallende Verbesserung hervor.

[1]) Vergl. Dr. H. Meissner, Zur Entwicklung des „musikalischen Sinnes" beim Kinde während des schulpflichtigen Alters. Experimentell-psychologische Studie. Berlin 1915. Trowitzsch & Sohn. 62 S. 2,40 Mk.

d) Die Bestimmung des höheren von zwei um einen Halbton differenzierten Tones gelingt in allen Klassen relativ schlecht, obwohl die Durchschnittsleistung sich während der Schulzeit verdoppelt. Die Verbesserung der Leistung geht parallel der Verbesserung des Gedächtnisses für Muskelempfindungen.

e) Die Unterschiedsempfindlichkeit für sukzessiv gegebene Töne, ebenso für simultane Zusammenklänge hat eine gewaltige Entwicklung aufzuweisen. Sie ähnelt in ihrem Verlaufe den für die Reizschwelle für Farben gefundenen.

f) Für die rezeptiv-musikalischen Leistungen besteht ein Zusammenhang mit der Allgemeinbegabung insoweit, als die zehn ersten Schüler aller Klassen durchschnittlich die besten Leistungen aufzuweisen haben.

g) Alle Leistungen des „musikalischen Sinnes" erfahren durch systematisches Üben eine zunächst rasch, dann langsamer zunehmende Verbesserung; aber auch das Phänomen der „Mitübung" macht sich überaus deutlich bemerkbar (Klavierspielen, Gesangsunterricht).

h) Die Entwicklung jeder der einzelnen Fähigkeiten verläuft sprungweise. Für das schulpflichtige Alter lassen sich deutlich zwei Perioden ansetzen, die jedesmal mit einem Minimum einsetzen. Bei keiner der einzelnen Fähigkeiten scheint die Entwicklung mit dem 14. Jahr zum Abschluß gelangt zu sein, vielmehr dürfte mit dem 15. Jahr eine dritte Periode mit einem Minimum einsetzen und bis zum 20. Jahr in langsamer Entwicklung ansteigen.

Ein rassenpsychologischer Beitrag zur Schülerkunde liegt in den Untersuchungen vor, die Dr. Ottokar Nemeček unter der Überschrift „Zur Psychologie christlicher und jüdischer Schüler" in der „Zeitschrift für Kinderforschung" (XX. Jahrg., 11. u. 12. Heft) veröffentlicht. Die in gröberer Methodik vorgenommenen Erhebungen wurden ausgeführt an einigen Wiener Schulen mit starkem semitischen Einschlag: an der neuen Handelsakademie, den Handelsschulen für Knaben und Mädchen der Staatsrealschule IX. Es standen zunächst von 1539 Schülern und Schülerinnen deutscher Muttersprache, unter denen 555 jüdischer Konfession waren, die Schulzeugnisse für Betragen, Fleiß und Leistungen als Unterlagen zur Verfügung. Weiter sind dann für einige Klassen der Handelsakademie aus den Beschreibungen eines Bildes nach Binets Verfahren der beschreibende, beobachtende, emotionelle und imaginäre Darstellungstypus herausgestellt worden. Ferner ließ Nemeček von 266 Schülern derselben Anstalt nach der Aschaffenburgschen Methode der fortlaufenden Assoziation zwei Minuten hindurch freigewählte Hauptwörter schriftlich angeben und gewann so ein Maß für die Geschwindigkeit des assoziativen Gedankenverlaufs. Um noch den Unterschied der Schreibschnelligkeit zu ermitteln, mußten 110 Schüler vier Minuten lang das Alphabet niederschreiben. Schließlich sind noch einer Reihe von Klassen einige Fragen zur Beantwortung vorgelegt worden, die Einblicke in das Gedächtnis für Farben und lineare Größe geben sollten.

Die einzelnen Ergebnisse dieser Untersuchungen müssen wohl noch mit Vorsicht entgegengenommen werden. Sie werden sicher zu weiteren Forschungen

anregen, um so mehr, als sich manches aus den Befunden deckt mit den Erfahrungen aus anderen Gegenden und andersartigen Bildungsanstalten.

Unleugbar, so meint Nemeček, tritt eine stärkere intellektuelle Begabung der jüdischen Schüler entgegen. Wenn in den sprachlichen Fächern, in Mathematik, Physik und Chemie und in den kaufmännisch-juristischen Gebieten von den Juden durchweg bessere Leistungen erzielt werden, so ist offenbar, daß ihnen das Abstrakte besonders liegt. Nemeček lenkt aber selbst die Aufmerksamkeit darauf, daß durch dies an Schülern gewonnene Ergebnis noch nicht sicher eine stärkere Beanlagung der semitischen Rasse erwiesen sei; es ist vielmehr nach der Schulerfahrung, daß jüngere leistungsfähige Schüler im fortschreitenden Alter sich nicht im normalen Maße weiter entwickeln, eine frühere Reife der jüdischen Schüler wahrscheinlich. Die Entscheidung würden vergleichende Feststellungen über das Intelligenzalter bringen.

Zutage tritt ferner an den jüdischen Schülern ein rascheres Zeitmaß im geistigen Ablauf, so besonders in der größeren Sprachbehendigkeit beim schriftlichen wie mündlichen Ausdruck, in der raschen Anwendung der fremdsprachlichen Regeln, in den bedeutenden stenographischen Leistungen, die wohl nicht allein von einer erhöhten Handgeschicklichkeit, sondern auch von einer rascheren Umsetzung des Gehörseindruckes in die Schreibarbeit bedingt ist. Möglich erscheint, daß die Vernachlässigung der äußeren Schriftform auf den schnell vorwärtsdrängenden Vorstellungsverlauf mit zurückzuführen ist.

Der Intellektualität und Agilität als den psychischen Wesenszügen der jüdischen Schüler schreibt es Nemeček zu, wenn die semitischen Schülergruppen im Freihandzeichnen hinter den christlichen Mitschülern zurücktreten. Es mangelt ihnen die Fähigkeit ruhiger, sorgfältiger Beobachtung.

Als kennzeichnend für die Schülerschaft jüdischer Abstammung erweist sich nun fernerhin eine stärkere emotionelle Anlage, — hervortretend besonders bei dem Versuch der Bildbeschreibung in zwei Richtungen: in der Vorliebe für das Sentimentale und in dem Streben nach spekulativer Ausweitung der gegebenen Tatsachen zum Allgemeinmenschlichen. Auch die bei Juden leicht zu beobachtende Neigung zu einer sich belächelnden Selbstkritik konnte Nemeček an seinen Schülern aufdecken.

Experimentelle Beiträge zur Frage der direkten und indirekten Methode im neusprachlichen Unterricht. Der Streit um die Methode im neusprachlichen Unterricht muß für denjenigen als prinzipiell entschieden gelten, dem die Ergebnisse der modernen psychologischen Forschungen vertraut sind. Nach ihnen müßte der Sprechunterricht in erster Linie der hervorragenden Bedeutung des Klang- und des Sprachbewegungsbildes gerecht werden, und er müßte das Gefühlsmoment entsprechend seiner außerordentlichen Wichtigkeit für die Entstehung des „Wortbildes" zum Aufbau der Wortvorstellung gebührend heranziehen. Beides geschieht durch das direkte Verbinden von Objekt und Wortbild in einem entsprechend aufgebauten Unterricht, der hinsichtlich der Vokabeldarbietung dem Gesetz der Ideenassoziation folgt[1]). Ein psychologisch überlegter Unterricht wird die

[1]) Näheres s. Schönherr, „Direkte und indirekte Methode im neusprachlichen Unterricht". Quelle & Meyer, Leipzig 1915, S. 10ff.



Fertigkeit des Sprechens und Schreibens nicht als Kreuzungsprodukt des Übersetzens in die Fremdsprache und des Sprechens in der Muttersprache erwarten, sondern er wird jede Funktion in der Bahn einüben, in der sie erfolgen soll; also eine einfache Berücksichtigung des geistigen Übungsgesetzes.

Ist so die prinzipielle Frage um die Wahl der Methode entschieden, so fehlt es doch noch recht an Arbeiten, die auf Grund systematischer Experimente die Unterschiedlichkeit der beiden Lehrverfahren untersuchen. Das liegt wohl an der nicht zu unterschätzenden Schwierigkeit und Umständlichkeit der Aufgabe. Eine Arbeit in dieser Richtung ist die von Luise Schlüter[1]). Hier nun sollen die Ergebnisse angeführt werden, zu denen Verf. bei seinen experimentellen Untersuchungen über die direkte und indirekte Methode gekommen ist. Es handelt sich da um die Lerngeschwindigkeit und Lernsicherheit bei der Aneignung des Wortschatzes nach den beiden Methoden. Versuchspersonen waren 8—9jährige Knaben einer Mittelschule; die „direkt“ unterrichtete Gruppe (Hd, Ad, Wd) gehörte einer anderen Klasse an als die „indirekte“ Gruppe Hi, Ai, Wi. Für die Aneignung der französischen Wörter waren dem Schüler 6—10 Wörter auf einem Blatt handschriftlich zusammengestellt. Der Sinn wurde durch eine mäßiggroße Zeichnung bez. durch Hinzufügen des deutschen Äquivalents gegeben. Die visuelle Exposition erfolgte erst, wenn die akustische durch das Vorsprechen von seiten des Leiters vorangegangen war. Beim Vorsprechen zeigte der Leiter auf die Gegenstände im Zimmer oder auf ihre Abbildung (Lehrmittel). Bei der indirekten Abteilung sagte er nicht nur la table, sondern la table der Tisch. Auf das Vorsprechen des Leiters erfolgte das Nachsprechen der VVpp, wobei diese gleichzeitig das Schriftbild betrachten durften. Schwierig auszusprechende Wörter wurden zweimal ausgesprochen. Für beide Gruppen galten gleiche Bedingungen. Ständig wurde Protokoll geführt; die Fehler wurden in Lautschrift notiert. Hinsichtlich der VVpp ist zu bemerken, daß scheinbar keine einem ausgesprochenen Vorstellungstyp angehörte; doch neigten sie alle zum akustisch-motorischen Typus. Beim Lernen stand es jeder Vp frei, wie lange sie das Lernen ausdehnen wollte. Der Zeitaufwand wurde als Gradmesser der Lerngeschwindigkeit gewertet; aus der Fehlerzahl und -art sollte die Lernsicherheit bestimmt werden. Die Lernsicherheit wurde durch ein zweifaches, für unseren Zweck modifiziertes Trefferverfahren festgestellt: Das eine Mal ließ man die Vp zu dem gegebenen muttersprachlichen Wort bez. zum Objekt die französische Bezeichnung suchen (= F); das andere Mal ging man von dem französischen Wort aus (= T). Es ist klar, daß das F-Abhören für die VVpp größere Schwierigkeiten bot. T_2F_2, T_3F_3, T_4F_4 bezeichnen die Ergebnisse beim 2., 3., 4. Abhören. Da jedes Wort der 32 Versuche an 4 verschiedenen Tagen auf die zweierlei Art T und F überhört wurde, wurden jeder Versuchsperson 1472 Fragen gestellt. — Um die Lernsicherheit möglichst genau zu erproben, wurde nie in der erlernten Reihenfolge geprüft. Doch sollten die Assoziationen der einzelnen Wörter jeden Versuchs nicht gänzlich unberücksichtigt bleiben; so schlugen wir ein

[1]) Vgl. a. a. O. S. 27.



Verfahren ein, in dem nach Wort 1, 3, 5, 2, 4, 6 oder in ähnlich symmetrischer Umstellung gefragt wurde. Auf diese Weise wurden die Assoziationen vorläufigen und rückläufigen Charakters einigermaßen neutral gewertet. Hier wie auch in jeder anderen Hinsicht natürlich für beide Versuchsabteilungen stets alles gleichartig.

Ergebnisse. Bei allen Schülern ist natürlich im Lauf der Versuche ein erheblicher Übungszuwachs zu verzeichnen, in Lerngeschwindigkeit und Lernsicherheit. Die Ergebnisse sind betrachtet worden:

1. Hinsichtlich des Zeitaufwandes, der zum Lernen nötig war. Dabei ergab sich: für die erste Aneignung der fremdsprachlichen Wortvorstellung war bei den „direkt Unterrichteten" ein größerer Zeitaufwand nötig; das Wiedereinprägen der Wörter erfordert jedoch je später, je mehr Zeit bei den indirekt Unterrichteten.

2. Hinsichtlich der Anzahl der richtigen Fälle.

Der Prozentsatz der behaltenen Wörter im Verhältnis zu allen gebotenen:
beim T-Verfahren für die indirekten VVpp 30,8 %, für die direkten 44,6 %
„ F- „ „ „ „ „ 29,9 %, „ „ „ 41,1 %

3. Hinsichtlich der einzelnen Fehlerarten.

Bei der Differenzierung der Fehler sind folgende Fälle unterschieden:

a) Die Vp weiß sich nicht zu erinnern (s. oben: richtige Fälle).

b) Assoziative Mischbildung.

α) sog. französische Assoziation: das die Substitution veranlassende Wort war ein anderes französisches Wort: l'herbe statt l'arbre, dos statt doigt, Fehlerverhältnis war: dir. : indir. = 13 : 22.

β) Assimilative Umformungen, die sich an einem sonst richtigen Wort finden: ein Laut wird durch einen franz. Nachbarlaut desselben Wortes oder durch ein anderes französisches Wort assimilativ beeinflußt oder es tritt Metathesis bezw. Prothesis ein, z. B. fenêtre 〉 femêtre n 〉 m durch f), maison 〉 mosain. Fehlerverhältnis: direkt : indirekt = 22 : 50.

γ) Deutsche Assoziationen. Dasselbe wie α, nur war die Ursache ein deutsches Wort: lege 〉 lève statt mets.
Fehlerverhältnis: dir. : indir. = 0 : 19.

δ) Deutsch orientierte Umformungen. Dasselbe wie β, auch hier wieder unter deutschem Einfluß: springe statt saute 〉 saupe.
Fehlerverhältnis: 1 : 13 = dir. : indir. Der für die direkten VVpp hier angeführte Fehler läßt sich ebensogut als französisch bedingte Umformung erklären, was man umso eher annehmen müßte, als der Einfluß des Deutschen für die direkten VVpp sonst völlig ausgeschaltet zu sein schien.

c) Genusfehler: dir. : indir. = 50 : 191.

Abschließend käme man also zu dem Urteil, daß die größere Lernsicherheit auf seiten der direkten VVpp läge.

Der Übungszuwachs war — absolut genommen — bei den indirekten VVpp größer; relativ genommen, bei den direkten.

Hagen i. W. Walter Schönherr.



Ein neues psychologisches Institut ist in Budapest begründet worden. Es ist durch den Leiter der Mittelschule für nervöse Kinder, Dr. Josef O. Vertes angeregt und vom ungarischen Kultusministerium ins Leben gerufen worden. Im besonderen wird es sich der psychologischen Erforschung des nervösen Kindes widmen. Doch sollen auch zeitpädagogisch-psychologische Fragen in Angriff genommen werden. Weiterhin ist es für Eltern und Erzieher als Beratungsstelle gedacht. Schließlich dienen seine Apparate auch dem psychologischen Unterrichte des Gymnasiums, und auch die wissenschaftlichen Versammlungen der Mittelschullehrer werden die Verbindung zum Institut suchen. Das Institut besteht z. Z. aus nur wenigen Zimmern, und es rechnet vorläufig mit einem Jahresaufwand von 1000 M. Teils abgeschlossen, teils im ganzen sind u. a. die folgenden Untersuchungen: Homogene und heterogene Reizwirkungen; das Gedächtnis der Blinden; Psychologie der Krüppel.

Die psychologischen und pädagogischen Vorlesungen an den deutschen Hochschulen im Wintersemester 1915/16[1]**. Berlin.** C. Stumpf: Psychologie 4 p. Theoretische Übungen im psycholog. Institut 1 pg. — Ferd. Jak. Schmidt: Geschichte der Pädagogik 4 p. Pädagog. Seminar (Schelling) 1½ pg. — M. Frischeisen-Köhler: Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre 1 m. 2 p. Übungen (Didaktische Probleme der Gegenwart) 1 pg. — Hans Rupp: Experimentelle Pädagogik 2 p. Experimentelle Übungen für Anfänger 2 p. Kolloquium (Psychologie und Pädagogik) 1 m. 2 pss.

Bonn. A. Dyroff: Psychologie 4 p. — G. W. Störring: Psychologie der Gefühlsvorgänge 1 p. Wissenschaftliche Untersuchungen im psychologischen Laboratorium (m. Erismann) tägl. g. — O. Selz: Psychologie des Kindes 1 p. — Th. Erismann: Einführungskurs in die experimentelle Psychologie 1 m. 2 p. Psychologie im theoretischen und praktischen Strafrecht 1 g. — M. Wentscher: Geschichte der Pädagogik 2 p. Seminar (pädag. Grundfragen) 1½ g.

Breslau. Will. Stern: Psychologie 4 p. Übungen zur Kindespsychologie 1 m. — R. Hönigswald: Psychologie des Denkens 2 p. Übungen (Wissenschaftslehre und Denkpsychologie) 1½ pg. — Will. Stern: Geschichte der Pädagogik in ihren Hauptvertretern 1 g.

Erlangen. H. Leser: Pestalozzi und Herbart (Als Einführung in die Pädagogik) 1 p.

Freiburg i. Br. F. Jonas Cohn: Psychologie 4 p. Besprechung über Logik der Psychologie 1 g. Geschichte der Pädagogik.

Gießen. Aug. Messer: Grundzüge einer Welt- und Lebensanschauung 2 p. Übungen 2 p. Seminar (Lektüre von G. Kerschensteiner, „Charakterbegriff und -erziehung") 1 m. 2 p. — Kurt Koffka: Kindespsychologie 2 p. Übungen (Grundfragen der Psychologie) 1 p.

Göttingen. G. Elias Müller: Psychologie 4 p. Über das Gedächtnis 2 p. Experimentelle psychologische Arbeiten pg. — Dav. Katz: Psychologie der Wahrnehmung (ausgewählte Kapitel) 2 p. — Leonh. Nelson: Ethik und Pädagogik 2 m. 2 p. — Edm. Husserl: Allgemeine Geschichte der Pädagogik 2 p.

[1]) Nach dem deutschen Universitätskalender von Oberbibl. Prof. Dr. Ascherson. 88. Ausgabe.



— Leop. Ambronn: Astronomische Übungen für Anfänger und Lehramtskandidaten 2 pss.

Greifswald. H. Schwarz: Psychologie des Willens 1 m. 2 pg. — Aug. Schmekel: Experimentelle Psychologie 1 m. 2 p.

Halle a. S. Fel. Krueger: Psychologie 4 p. Einführung in die experimentelle Psychologie 1 m. 2 pg. Anleitung zu psychologischen und philosophischen Arbeiten für Vorgerückte pg. — W. Fries: Geschichte der Pädagogik seit dem Ausgang des Mittelalters 2 p. Pädagogische Übungen über Comenius 1 ö. Besichtigungen und Probestunden pg.

Heidelberg. K. Jaspers: Sozial- und Völkerpsychologie 2 p.

Jena. W. Rein: Grundzüge der empirischen Psychologie 2 p. — P. Linke: Moderne Psychologie. (Ausgewählte Kapitel) 1 p. — Rud. Eucken: Neuere Pädagogik 1 p. — W. Rein: Allgemeine Didaktik 2 p. — Pädagogisches Seminar mit praktischen Übungen g.

Kiel. Cay v. Brockdorff: Pädagogisches Kolloquium 1 ö.

Königsberg. i. Pr. Narziß Ach: Psychologie 3 p.

Leipzig. W. Wundt: Im Institut für exp. Psychol. a) Lehrkurse (mit Wirth und Klemm), b) Leitung selbst. Arbeiten (mit Wirth, Dittrich und Klemm). — W. Wirth: Psychologie 4 p. Institut: Psychophysik 5 m. 2 u. 1 m. 2 pg. — O. Klemm, Einf.-Kurs zur exp. Psychol. 1 m. 2 ps. Völkerpsych. Übungen 1 ps. — O. Dittrich: Institut f. exp. Psych.: Selbst. Arbeiten über Phonetik u. Sprachpsychologie. — F. Hempelmann: Tierpsychol. 2 p. — M. Brahn: Semin. Übungen über experim. Pädagogik 1½ ps. — Angew. Psychol. 1 p. Wissenschaftl. Arbeiten im Inst. 3 m. 4 ps. — E. Jungmann: Einf. in die Pädagogik 2 ps. Prakt.-päd. Sem. — E. Spranger: Deutsche Schulgesetzgebung u. -verfassung im Zusammenhang m. d. geistigen Kultur 2 p. Pestalozzi 1 ö. Sem.: Staatsbürgerl. Erziehung in Geschichte u. Gegenwart 1½ ps. — P. Barth: Allgem. Erziehungs- u. Unterrichtslehre auf Grund der Psych. d. Gegenw. 1 m. 2 p. — E. Bergmann: Phil.-päd. Sem.: Übungen zur Sozialpädagogik 1½ ps. — C. Füchtbauer: Pädag.-physik. Praktikum für Lehramtskandidaten 1 m. 3 p. — H. Simroth: Praxis des biolog. Unterr. 1 p. — J. Wagner: Chem. Praktikum f. Lehrer ganz- u. halbtg. p. Didaktische Besprechungen dazu 1 ps. — G. John: Unterrichtslehre für Landwirtschaftslehrer 2. Theoretische Seminarübungen 2. Experimentelle Vorbereitungen für den Unterricht 2. Unterrichtserteilung in der Übungsschule 4 m. 4. — Barth: Geschichte der Pädagogik im 19. Jahrhundert. Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre auf Grund der Psychologie der Gegenwart. — Brahn: Pädagogik und Pädagogen der Gegenwart. Experimentelle Pädagogik, mit Experimenten. Angewandte Psychologie, mit Experimenten.

Marburg i. H. Er. Haensch: Psychologie 4 p. Übungen zur Einführung in die experimentelle Behandlung der Psychologie 1 m. 2 p. Leitung eigener Untersuchungen. tägl. — P. Natorp: Geschichte der Pädagogik seit Beginn der Neuzeit 3 p. Übungen über Herbart 2 p.

München. Osw. Külpe: Experimentell-psychologische Arbeiten für Vorgerückte (m. Bühler) tgl. pss. — Alex. Pfänder: Grundzüge der Psychologie des Menschen 4 p. — Aloys Fischer: Psychologische Übungen 1 p. — K. Bühler: Einführungskurs zur experimentellen Psychologie 1 m. 2 pss. —



R. Pauli: Psychologie der Empfindungen u. Psychophysik 1 p. — **Matth. Meier**: Psychologie 4 p. — K. Bühler: Grundzüge der experimentellen Pädagogik 2 p. — Alb. Rehm: Pädagogische Probleme der Gegenwart 1 m. 2 p. — W. Foerster: Geschichte der Pädagogik von der Renaissance bis zur Gegenwart 4 p. Pädagogisches Seminar 1 m. 2 pg.

Münster i. W. Hellm. Goldschmidt: Psychologische Optik 1 p. Religionspsychologie 2 p. Psychologische Übungen 1 g. — P. Cauer: Pädagogische Zeit- und Streitfragen 1 p. — O. Braun: Einführung in die Pädagogik 1½ p. Geschichte der neueren Pädagogik 1½ p.

Rostock. Em. Ubitz: Angewandte Psychologie 2 p. Das Schaffen des Künstlers 1 p. Psychologische Übungen 1 pg.

Straßburg i. E. Arth. Schneider: Seminar-Übungen (psychologische Fragen 1. — O. Janssen: Erkenntnis-theoretische und logische Grundlage der Psychologie 1. — Gg. Simmel: Pädagogik 2.

Tübingen. K. Groos: Psychologie 4. — Heinr. Spitta: Übungen für Vorgerückte: psychologische Untersuchungen (Goethes Faust) 2. — Konst. Oesterreich: Experimentelle Psychologie 1 m. 2. — G. Deuchler: Pädagogische Ideen und Bildungswesen seit der Renaissance 3 p. Didaktik des neusprachl. Unterrichts 1. Pädagogisches Seminar (Bildungswerte u. Ideale) 1 m. 2. — Konst. Ritter: Geschichte und Systematik des Unterrichts an den höheren Schulen Deutschlands 3.

Würzburg. K. Marbe: Experimentelle Übungen zur Einführung in d. Psychologie, Pädagogik u. Ästhetik (mit Peters) 1 m. 3 pss. Wissensch. Arbeiten tägl. pss. — W. Peters: Psychologie des Kindes 2 p. — Remig. Stölzle: Wichtige Erziehungstheoretiker des 19. Jahrhunderts 1 pg. Philosophische u. pädagogische Semesterübungen 1 pg. Anhaltung zu wissenschaftlichen Arbeiten pg.

Frankfurt. O. Schultze: Seminar-Besprechungen (Psychologie des Denkens) 1 m. 2 p. Charakterpsychologische Analysen (Übungen) 1 m. 2 p. — F. Schumann: Psychologie 4 p. Experimentell-psychologische Praktik (mit Gelb) für Anfänger 1 m. 2 p. Wissenschaftl. Arbeiten für Vorgerückte tägl. p. — O. Schultze: Allgemeine Pädagogik 2 p.

Hamburg. Gg. Anschütz: Grundfragen der modernen Weltanschauung 1 p. Einführungskurs in die experimentelle Psychologie u. Pädagogik 2 p. Übungen über d. Probleme der geistigen u. sittlichen Entwicklung des Kindes 2. Übungen zur speziellen Typenlehre und Charakterologie 2. — Alb. Görland: Verhältnis der Pädagogik zur Philosophie u. Psychologie 1½. — Gg. Sommer: Physiologie und Psychologie des Gedächtnisses 1.

Nachrichten. 1. Wilhelm Wundt vollendete am 1. Oktober d. J. das 40. Jahr seiner Amtstätigkeit an der Universität Leipzig.

2. Im 83. Halbjahr der wissenschaftlichen Vorlesungen des Berliner Lehrervereins — Winter 1915/16 — werden die folgenden psychologischen und pädagogischen Vorlesungen und Übungen abgehalten: Oberlehrer Dr. Buchenau: Pestalozzi als Sozialphilosoph, Sozialpolitiker und Sozialpädagoge. (Versuch einer Würdigung des „unbekannten Pestalozzi".) — Einführung in die Grundprobleme der pädagogischen Psychologie (I. Grundlegung. II. Prin-



zipien der Jugendforschung. III. Begabungslehre — Problem der Individualisierung. IV. Ökonomie und Technik des Lernens. V. Allgemeine Didaktik. VI. Wille und Gefühle. (Textbuch: Meumann, Abriß der experimentellen Pädagogik.) — Den früheren und neuen Teilnehmern an den psychologischen Vorlesungen und Übungen bietet sich in der Arbeitsgemeinschaft für exakte Pädagogik unter der wissenschaftlichen Leitung des Herrn Dr. O. Lipmann Gelegenheit zu selbständigen pädagogisch-psychologischen Arbeiten. Es werden dort Untersuchungen angestellt über Normalleistungen der Schüler im Rechnen und im Deutschen und über Altersfortschritte in den Leistungen. Ferner werden die Versuche mit einer Fehlerstatistik und psychologischen Fehleranalyse fortgesetzt. Außerdem steht es jedem Mitgliede frei, Arbeiten nach eigener Wahl anzufertigen.

3. Das Vorlesungsverzeichnis des Zentralinstitutes für Erziehung und Unterricht auf das Winterhalbjahr 1915/16 nennt unter seinen zahlreichen Titeln als die einzige psychologische Veranstaltung die Vorlesung des Universitätsprofessors Dr. F. J. Schmidt über „Die Psychologie des Stufengangs der Denk- und Gedächtnisschulung" Donnerstags 6—7½, vom 28. Oktober bis 16. Dezember 1915) mit der Gliederung: Die Elemente der psychischen Erkenntnis; Irrtümer und Mißverständnisse in bezug auf Natur und Wert der Verstandestätigkeit; die psychologische Entwicklung des Denkens und des Gedächtnisses; die allgemeinen Regeln der Denk- und Gedächtnisbildung; der Stufengang ihrer pädagogischen Anwendung.

Literaturbericht.

„Lehrbuch der Psychologie" von Gustav Schilling. Neu herausgegeben und mit Anmerkungen versehen von D. Otto Flügel. Langensalza 1913. Julius Beltz. 168 S., geh. 2,80 M., geb. 3,50 M.

Gustav Schilling wirkte als Professor der Philosophie in Gießen. Als sich kürzlich sein Geburtstag zum hundertstenmale jährte, hat sich die wissenschaftliche Welt seiner nur ganz verloren erinnert; es mag die Unruhe des Krieges das Gedenken nicht haben wach werden lassen. Sein „Lehrbuch der Psychologie" erschien im Jahre 1850. Es nimmt in der Geschichte des gelehrten Schrifttums einen immerhin bemerkenswerteren Platz ein: in ihm wurde zum erstenmale eine leicht verständliche, vollständige, wenn auch nur kurze Darstellung der Herbartschen Lehre versucht, nachdem die 1842 erschienene „Empirische Psychologie" von Moritz Wilhelm Drobisch in Leipzig absichtlich die metaphysische Theorie ausgeschlossen hatte.

Gustav Schilling wollte, daß sein Buch zur Einführung für Anfänger diene, sei es in der Vorbereitung und Wiederholung neben den Vorlesungen, sei es in der Selbstbelehrung. Durchsichtig gegliedert, klar in der sprachlichen Prägung, frei von belastendem Beiwerk und viel leichter faßbar als Herbarts eigene Darstellungen, hat es in jener Zeit sicherlich seinen Beruf erfüllt.

Nun aber rechtfertigt O. Flügel die Neuherausgabe der Schrift mit der Überzeugung, „Schillings Psychologie kann heute noch so gut wie vor 60 Jahren den Trieb, sich in der Psychologie zu unterrichten, anregen und befriedigen." (S. V.) Wir wollen, weil sich unterdessen über O. Flügel, den Treuesten unter den Getreuen Herbarts, das Grab geschlossen hat, kein kritisches Wort hinzufügen.



Allen Ernstes aber ist jüngst auch von einer amtlichen Seite her das Schillingsche „Lehrbuch der Psychologie" der jungen Lehrerschaft zu ihrer Fortbildung empfohlen worden. Eine schlimme Verkennung der Lage der psychologischen Wissenschaft in der Gegenwart und der Erfordernisse einer zeitgemäßen Lehrerbildung! Man darf jedoch sicher sein, daß bei dem jetzt frischen Leben im Psychologieunterrichte der Seminare unsere Lehrer so weit geschult sind, daß sie beim ersten Zugreifen schon den weiten Abstand der Herbartschen Seelenlehre vom Stande der Gegenwart erkennen und nur dann bei dem historisch bedeutsamen Werke Schillings verweilen, wenn sie sich in ein Quellenwerk zur Geschichte der psychologischen Wissenschaft zu vertiefen gedenken.

Leipzig. Otto Scheibner.

Erich Wulffen, Kriminalpädagogik. Ein Erziehungsbuch. Leipzig 1915. R. Vogtländers Verlag. 99 S. geb. 2.50 M.

Die schlechte Wortbildung „Kriminalpädagogik" — unsere pädagogische Fachsprache ist auch sonst von groben Klötzen nicht frei — hat einen guten Sinn. Sie will den großen und bedeutsamen Kreis von Fragen benennen, der sich um den Gedanken bewegt, wie durch Erziehung zu verhüten sei, daß die Jugend ins Verbrechen abgleitet. Der Ton liegt auf dem Vorbeugen.

Daß die Antwort nur von psychologischen Untersuchungen her zu gewinnen ist, hat Erich Wulffen recht wohl erfaßt. Aber sein grundlegendes Kapitel über „Wesen und Artung des Kindes" ist denn doch allzu unwissenschaftlich gehalten. Schließlich wird dort kaum mehr geboten, als was jedem halbwegs Gebildeten geläufig ist, sei es durch Beobachtungen, sei es durch Belehrung. Wie wenig sagen z. B. die vier kleinen Seiten, auf denen obenhin von der Psychologie der Lüge und von dem kindlichen Sexualleben gehandelt wird. Die Einstellung auf „Allgemeinverständlichkeit" rechtfertigt es keineswegs, daß an den Ergebnissen der neueren kinder- und moralpsychologischen Untersuchungen, u. a. denen von W. Stern und denen der Psychoanalytiker, vorübergegangen ist; es lassen sich die ihnen zu verdankenden und für die Moralpädagogik bedeutsamen Aufschlüsse recht wohl auch „in der einfachen, ohne wissenschaftlichen Aufwand von Systematik, Methode und Terminologie zu leistenden Darstellung", wie es im Vorwort heißt, dem breiteren Volke vorlegen.

Gehaltvoller ist aber dann, ohne daß freilich viel Neues gesagt würde, über die Grundgesetze der sittlichen Erziehung gehandelt. Wulffen legt hier die Pestalozzische Weisheit dar, daß von innen heraus, dem Triebe zur Selbstbetätigung nachgehend, erzogen werden müsse und daß dabei die wertvollen Triebe zu pflegen, die untauglichen zu hemmen seien. Diesem Kapitel mangelt logische Ordnung.

Es folgen je ein Abschnitt über die intellektuelle Erziehung, die erzieherische Beeinflussung des Gemütslebens, die sexuelle Erziehung und die Grundquelle einer nationalen öffentlichen Jugenderziehung. In diesen Gebieten schürft Wulffen bedeutend tiefer als in den ersten Teilen seines Buches, und es wird inmitten pädagogischer Gedankengänge auch dies und das Psychologische nachgeholt, was die Grundlegung in den ersten Teilen des Werkes vermissen ließ. Vor allem wird über die Pflege des Gemütes — worin das Willensleben mit einbegriffen ist — manch Wertvolles vorgebracht, freilich immer nur mit flüchtigem Vortrag, rasch von einer Gedankengruppe zur anderen eilend. Dabei ist lange Strecken so wenig von „Kriminalpädagogik" die Rede, daß auf die Schrift besser ihr Untertitel als ihre Überschrift zutrifft. Sie ist im ganzen ein gutgemeintes, auf wissenschaftliche Darstellung verzichtendes Erziehungsbuch, das die Vorlegung vieler alter pädagogischer Hausweisheit verbindet mit der nicht immer vorsichtigen Kritik unsrer Haus-, Schul- und Staatserziehung und das mitunter dabei einen brauchbaren Gedanken und Vorschlag des Verfassers vorbringt.

Leipzig. Otto Scheibner.

Dr. Ferdinand Winkler, Über das Zustandekommen von Mitempfindungen. Leipzig u. Wien 1915. M. Breitenstein. 28 S.

Nach einer Aufzählung der verschiedenen Anschauungen, die von den Physiologen über die Entstehung des Farbenhörens vertreten worden sind, wird die



Meinung vertreten, daß die Mitempfindungen auf der „Rückläufigkeit von unempfundenen Bewegungsreizen“ beruhen: es wird bei einer Sinnesreizung nicht die ganze Energie in die rein motorischen Bahnen geleitet, sondern ein Teil fließt ab in andere Sensorien. Von dieser Erkenntnis aus — so legt der Verfasser am Schlusse dar — schwindet das Rätsel der Träume: „Überschüssige Bewegungsreize gelangen an Orte, an denen sie sich in einen Empfindungsreiz verwandeln; es sind dies dieselben Orte, an welchen im Wachzustande außerhalb des Traumes und außerhalb der Mitempfindung auf kürzerem Wege durch den Gegenstand selbst ein Empfindungsreiz erzeugt werden würde.“ Über die rein physiologische Betrachtung der behandelten psychischen Phänomene kommt der kurze Bericht nicht hinaus.

Leipzig. Otto Scheibner.

Arno Schmieder, Der Schulaufsatz. Tatsachen und Möglichkeiten. Leipzig, Teubner 1914. 96 S. 2 M.

Der Verfasser hat, im Anschluß an die Leipziger „Bugra“ — zunächst für Ausstellungszwecke, alsdann zur wissenschaftlichen Verarbeitung — 5220 Aufsätze in Leipzigs Schulen von Knaben und Mädchen zwischen dem 1.—13. Schuljahr fertigen lassen. Es beteiligten sich Bezirks-, Bürger- und höhere Bürgerschulen, eine höhere Mädchenschule, ein Lehrerinnenseminar nebst Übungsanstalt, eine Real- und Oberrealschule, ein Realgymnasium und ein Gymnasium. Mithin handelt es sich dem Milieu der Bildung und dem Alter nach um die verschiedensten Schülertypen. Sämtliche Schüler hatten einen „freien“ Aufsatz: „Erlebtes vom 18. Oktober“ zu verfassen. Korrektur seitens der Lehrer war verboten, ferner als Konstante eine bestimmte Arbeits- und Tageszeit vorgesehen. Schmieder gibt reichliche und formal wie inhaltlich interessierende Proben der so entstandenen „freien“ Aufsätze. Es handelte sich darum, zu ermitteln, inwieweit die Schüler im „freien Aufsatz“ geübt seien. Der umfangreiche Versuch hat interessante Ergebnisse gezeitigt. Schmieder, auch sonst verdient um die Methodik des deutschen Unterrichtes, steht auf dem Standpunkt, daß das subjektive Erleben im freien Aufsatz klarer, uneingeschränkter zum Ausdruck gelangt, als im bisherigen, durch Orthographie-, Interpunktion- und Dispositionsbetonung gehemmten „unfreien“ Schulaufsatze. Dafür gibt er Proben, die seine Auffassung bekräftigen. Mag nun der Unterschied zwischen freiem und unfreiem Aufsatze an sich unwissenschaftlichen Problemen angehören, die eine Entscheidung durch Stichproben erlauben, so liegt es anders, wenn mittels gleicher Einzelproben Polemik gegen die Sternschen Stadien (S. 67), gegen Cohn-Dieffenbach, Pfeifer, Binet (S. 78) ausgeübt wird. Sicherlich aber ist die Bemerkung Schmieders über die (eventuelle) Variation der Darstellungstypik desselben Individuums bei verschiedenen Darstellungsobjekten (S. 60) interessant und mag zu weiteren Untersuchungen anregen. Ebenso verdient Beachtung die Ansicht, daß die „Intelligenzstadien“ nur Erziehungsstadien seien und mit diesen parallel laufen. So werden sowohl die Methodiker des Schulaufsatzes wie auch die Vertreter der differentiellen Psychologie das Schmiedersche Buch mit Gewinn zur Hand nehmen.

Charlottenburg. Fritz Giese.

Schule und Krieg. Sonderausstellung im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin. Mit 49 Abbildungen auf Tafeln und im Text. Berlin 1915. Weidmannsche Buchhandlung. 206 S.

Die Fortschritte im Ausstellungswesen der Pädagogik sind sichtbar auch an seinem Schrifttum, insbesondere an den „Führern“. Man erkennt das Bestreben, ihnen über ihre Dienste vor und während der Besichtigung hinaus einen Eigen- und Dauerwert zu verleihen. An die äußerste Grenze dieser Entwicklung vom nackten bezifferten Verzeichnis bis zum in und für sich selbständigen Buch wagte sich das pädagogische Haus in der vom Kriege um seine Wirkung gebrachten „Bugra“ 1914 in Leipzig. Dort verzichtete man in der Sonderausstellung „Schule und Buchgewerbe“ auf einen „Katalog“ und rückte an seine Stelle die lehrreiche

Schrift „Das Kind und die Schule“ (Leipzig 1914; 2. Aufl., Dürr, 401 S. 1.50 M.), worin ein großer Stab von Mitarbeitern — meist Ausstellern — die hinter dem Ganzen liegende pädagogische Gedankenwelt ihre historische Entwicklung, ihre Lehre und ihr Leben in der Gegenwart, ihre Ziele für die Zukunft — in kurzen Abhandlungen darstellt, ohne auch nur ein einzigesmal auf einen der ausgestellten Gegenstände hinzuweisen. Nebenbei: das Buch sei wegen seines wissenschaftlichen Gehalts erneut empfohlen.

Die Mitte nun hält die aufs beste ausgestattete Begleitschrift für die große Berliner Ausstellung „Schule und Krieg“. Auch hier ist kein Führer an die Hand gegeben, der von Schautisch zu Schautisch führte, sondern es wird im allgemeinen von jedem Ausstellungsraume in knappen Worten alles das herausgearbeitet, was ein nachdenklicher Besucher an inneren Bildern und in Gedanken mit fortnehmen könnte. Zahlreiche Abbildungen erleichtern dabei, diesen Gewinn auch von ferneher zu ergreifen.

Die Aufzählung der einzelnen Abschnitte mag erkennen lassen, wie vielerlei aus der Ausstellung und ihrem Begleitbuche zu holen ist. Es treten u. a. entgegen die Gruppen: Schulleben in der Kriegszeit, Kriegsdiktate, Kriegsaufsätze, Kriegstagebücher, Kriegszeichnungen, Kriegsrechnungen, Erdkunde, Physik und Technik, Spielzeug und Bastelarbeit, militärische Vorbereitung der Jugend und Leibesübungen, Jugendbücher, Kriegsliteratur, Kriegsmuseum einer Dorfschule. Von hervorragendem psychologischen Interesse sind die Ausstellung der Breslauer Ortsgruppe des Bundes für Schulreform „Krieg und jugendliches Seelenleben“ und die Sondervertretung der ungarischen Gesellschaft für Kinderforschung; zu beiden ist das Begleitwort von O. Bobertag verfaßt worden.

Stollberg i. Sa. **Paul Ficker.**

Franz Ludwig Habbel, Jugend heraus! Ein Hilfsbuch für Führer und Jungen der militärischen Jugenderziehungskurse. Regensburg 1915. Verlag von Josef Habbel. 120 S. 0,50 M.

Habbels ausgezeichnetes Buch ist in handlicher Form eine reiche Sammlung von „Stoff“ für die Reihe der Übungen, die von den bekannten ministeriellen „Richtlinien“ angegeben werden. Wieder überrascht die Fülle sachlicher Möglichkeiten, die sich in diesem bei uns seither vernachlässigten Gebiete der Jugenderziehung auftut. Eines weiteren Ausbaues — besonders unter dem psychologischen Gesichtspunkte — bedürfen mit der Zeit die Gruppen von Tätigkeiten, bei denen geistige Funktionen vorwiegen: Entfernungsschätzen, schnelles Abzählen gleichartiger Gegenstände, Gedächtnisübungen, Meldungen über Beobachtungen, Horchübungen, Weitergeben von Anordnungen, Zurechtweisen im Gelände.

Leipzig. **Rich. Tränkmann.**

Verzeichnis neuer Schriften.

(III. Vierteljahr 1915)

Ueberweg's Frdr.: **Grundriß der Geschichte der Philosophie.** 4 Tl. Vom Beginn des 19. Jahrh. bis auf die Gegenwart. 11., m. e. Philosophen-Register verseh. Aufl. Neu bearb. u. hrsg. v. Priv.-Doz. Dr. Konst. Oesterreich. (XVI, 910 S.) Berlin, E. S. Mittler & Sohn '16. 15.— M., geb. n. 17.50 M.

Deussen, Prof. Dr. Paul: **Allgemeine Geschichte der Philosophie** m. besond. Berücksicht. der Religionen. I. Bd., 1. Abtlg.: Allgemeine Einleitg. u. Philosophie des Veda bis auf die Upanishad's. 3. Aufl. (XVI, 361 S.) Leipzig, F. A. Brockhaus '15. 7.— M.

Deussen, Prof. Dr. Paul: **Allgemeine Geschichte der Philosophie** m. besond. Berücksicht. der Religionen. II. Bd., 2. Abtlg. II. Hälfte. Die Philosophie des Mittelalters. (VIII u. S. 289—517.) Leipzig, F. A. Brockhaus '15. 4.— M.; geb. in Leinw. 5.50. (2. Abtlg. vollständig: Die biblisch-mittelalterliche Philosophie [XVI, 530 S.]: 8 —)



Barth, Prof. Dr. Paul: Die Philosophie der Geschichte als Soziologie. 1. Tl.: Grundlegung u. krit. Übersicht. 2., durchges. u. sehr erweit. Aufl. (XII, 821 S.) Leipzig, O. R. Reisland '15. 14.—; geb. n. 15.30 M.

Rickert, Prof. Heinr.: Kulturwissenschaft u. Naturwissenschaft. 3., verb. Aufl. (VII, 163 S.) Tübingen, J. C. B. Mohr '15. 2.75 M.; geb. 3.75 M.

Geyser, Prof. Dr. Jos.: Allgemeine Philosophie des Seins u. der Natur. (VIII, 479 S.) Münster, H. Schöningh '15. b 8.40 M.; geb. 9.40 M.

Faut, A. S.: Einführung in die Philosophie. Diktate f. d. Unterricht. Tübingen, J. C. B. Mohr. 1.20 M.

Stern, W.: Vorgedanken zur Weltanschauung. (Niedergeschrieben im J. 1901.) (VI, 74 S.) Leipzig, J. A. Barth '15. 1.20 M.

Geistige Werte. Ein Vermächtnis deutscher Philosophie. (Hrsg. v. Max Frischeisen-Köhler.) (382 S.) 8° Berlin, O. Reichl, geb. in Leinw. 3.— M.

Goldschmied, Dr. Jak.: Handbuch der voraussetzungslosen Fundamentalwissenschaft. Mit 76 geometr. Fig. (XIV, 724 S.) Wien, W. Braumüller '15. 20.— M.

Bergmann, Priv.-Doz. Ernst: Fichte, der Erzieher zum Deutschtum. Eine Darstellung der Fichteschen Erziehungslehre. (VIII, 340 S.) Leipzig, F. Meiner '15. 5.—; geb. 6.—.

Brahn, Priv.-Doz. Dr. Max: Friedrich Nietzsches Meinungen üb. Staaten u. Kriege. (30 S.) Leipzig, A. Kröner. 1.— M.

Meinong, A.: Über Möglichkeit u. Wahrscheinlichkeit. Beiträge zur Gegenstandstheorie u. Erkenntnistheorie. (XVI, 760 S.) Leipzig, J. A. Barth. geb. in Leinw. b. 20.— M.

Festschrift f. Wilhelm Jerusalem zu seinem 60. Geburtstag von Freunden u. Schülern. Mit Beiträgen v. Max Adler, Rud. Eisler, Sigm. Feilbogen, Rud. Goldscheid, Stef. Hock, Helen Keller, Jos. Kraus, Ant. Lampa, Ernst Mach, Rosa Mayreder, Jul. Ofner, Jos. Popper, Otto Simon, Christine Touaillon, Ant. Wildgans. (III, 244 S. m. 1 Bildnis.) gr8° Wien, W. Braumüller '15. 6.— M.

Zeitschrift f. angewandte Psychologie u. psychologische Sammelforschung. Hrsg. v. William Stern u. Otto Lipmann. Beihefte. Leipzig, J. A. Barth 11. Piorkowski, Dr. Curt: Beiträge zur psychologischen Methodologie der wirtschaftlichen Berufseignung. (VII, 84 S.) 3.— M.

Gutberlet, Dr. Constantin: Experimentelle Psychologie m. besond. Berücksicht. der Pädagogik. (V, 367 S.) Paderborn, F. Schöningh '15. 6.80 M.

Winkler, Dr. Ferd.: Studien üb. Wahrnehmungstäuschungen. (106 S.) Wien, M. Breitenstein '15. 2.— M.

— — Über das Zustandekommen v. Mitempfindungen. (Aus dem philosoph. Institute der Universität Wien.) (28 S.) Wien, M. Breitenstein '15. —.60 M.

Veröffentlichungen des Instituts f. experimentelle Pädagogik u. Psychologie des Leipziger Lehrervereins. VI. Bd. 1. Heft. Pädagogisch-psychologische Arbeiten. Hrsg. v. Priv.-Doz. Dr. Max Brahn. (142 S.) Leipzig, A. Hahn '15 b. 4.20 M.

Mattanovich, FML. v.: Mut u. Todesverachtung. (26 S.) Graz, H. Böhm '15. 1.40 M.

Kerschensteiner, Geo.: Charakterbegriff u. Charaktererziehung. 2. verb. u. erweit. Aufl. (XI, 267 S.) Leipzig, B. G. Teubner '15. 2.60 M.; geb. in Leinw. 3.20 M.

Meissner, Dr. Herb.: Zur Entwicklung des „musikalischen Sinnes“ beim Kinde während des schulpflichtigen Alters. Experimentell-psychologische Studie. [Aus: „Die Stimme“.] (63 S. mit 10 Fig.) Berlin, Trowitzsch & Sohn '15.

Fraenkel, Dr. Manfred: Die doppelhändige Ausbildung u. ihr Wert f. Schule u. Staat. Mit Berücksicht. der Vorteile der Steilschrift. Nebst e. praktisch-didakt. Tl. „Zur doppelhänd. Ausbildung“, v. Stadt- u. Kreisschulinsp. F. Tromnau. 2. Aufl. (VI, 150 S. m. 33 Abbildgn. u. 3 Taf.) gr. 8° Berlin. R. Schoetz '15. 4.— M.; geb. in Leinw. 5.— M.

Ziehen, Prof. Dr. Theodor, Geh. Med.-Rat: Die Geisteskrankheiten des Kindesalters, einschließlich des Schwachsinns und der psycho-



pathischen Konstitution. 2. Hälfte. Mit 26 Abb. Berlin, Reuther & Reichard '15 (VIII, 216 S.) 6.50 M.

Messer, Dr. August: Die Apperception als Grundbegriff der pädagogischen Psychologie. Berlin '15, Reuther & Reichard (VIII, 144 S.), geh. 2.40 M.

Beiträge zur Kinderforschung u. Heilerziehung. Beihefte zur „Zeitschrift f. Kinderforschung". Im Verein m. Geh. Med.-R. G. Anton, E. Martinak, Proff. Drs. Mädchenmittelsch.-Rekt. Chr. Ufer, Dr. Karl Wilker. Hrsg. v. Dir. J. Trüper. Langensalza, H. Beyer & Söhne.

121. Heft. Czerny, Prof. Ad.: Die Entstehung u. Bedeutung der Angst im Leben des Kindes. (13 S.) '15. —.25 M.

125. Heft. Nöll, Heinr.: Formale u. materiale Intelligenzdefekte als Hemmungen im ersten Leseunterrichte der Schwachbegabten u. eine diesen Defekten angepaßte Leselehrmethode. (93 S.) '15. 1.50 M.

126. Heft. Foerster, Prof. F. W.: Autorität u. Selbstregierung in der Leitung der Jugendlichen. Ein Beitrag zur Anpassg. der Leitungskunst an die modernen Lebensbedingungen. (26 S.) '15. —.50 M.

127. Heft. Dix, Kurt Walth.: Psychologische Beobachtungen üb. die Eindrücke des Krieges auf einzelne wie auf die Masse. (30 S.) '15. —.50 M.

Mann's, Frdr.: Pädagogisches Magazin. Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik u. ihrer Hilfswissenschaften. Langensalza, H. Beyer & Söhne.

596. Heft. Böhm, A.: Die Beziehungen zwischen Platos u. Herbarts Pädagogik. (55 S.) '15. —.70 M.

600. Heft. Geier, Dr. Jul.: Der Anschauungsunterricht Pestalozzis u. Fröbels u. der Münchener Lehrplan f. die Werktagvolksschulen v. 1912. (IV, 122 S.) '15. 1.60 M.

604. Heft. Metzenthin, Pfr. Dr. Eduard: Die Selbstbetätigung der Schüler auf dem Gebiet der Schulerziehung in früherer Zeit. Ein Beitrag zur Geschichte des „Schulstaats". (V, 114 S.) '15. 1.50 M.

610. Heft. Umbsen, R.: Das neue Deutschland u. die Schule. (28 S.) '15. —.35 M.

611. Heft. Schott, Gymn.-Rekt. Dr. Emil: Der Krieg u. die deutsche Jugenderziehung. (26 S.) '15. —.35 M.

106. Heft. Lobsien, Marx: Das Zensieren. Kritische Anmerkungen 2. Aufl. (18 S.) '15. —.25 M.

293. Heft. Dobenecker, R.: Über den pädagogischen Grundsatz: „Heimatkunde nicht bloß Disziplin, sondern Prinzip." 2. Aufl. (32 S.) '15. —.40 M.

Seidel, Priv.-Doz. Rob.: Das Ziel der Erziehung vom Standpunkt der Sozial-Pädagogik. (56 S.) Zürich, Art. Institut Orell Füssli '15. —.80 M.

Vogel, Dr. Paul: Das Bildungsideal der deutschen Frühromantik. [Aus: „Ztschr. f. Gesch. d. Erziehg. u. d. Unterr."] (VII, 88 S.) Berlin, Weidmann. '15. 2.40 M.

Renner, Herm.: Unser Kind. Lesebüchlein f. Eltern u. solche Leute, die m. der Erziehg. zu tun haben. Aus Ansprachen an die Eltern. 3. Aufl. (32 S.) Dresden, (Holze & Pahl) 15. —.30 M.

Dornblüth, San.-R. Dr. Otto: Deutsches Erziehungsbuch. Ratgeber f. Eltern u. Erzieher. (VIII, 252 S.) Wiesbaden, J. F. Bergmann '15. geb. in Leinw. 5.— M.

Fritz, Sem.-Lehr. Alb., u. Volkssch.-Lehr. Karl Böhm: Allgemeine Erziehungslehre. [Aus: „Böhm, J.: Praktische Erziehungs- u. Unterr.-Lehre".] (IV, 197 S.) München, R. Oldenbourg, geb. in Leinw. 2.75 M.

Die Kinder u. der Krieg. Aussprüche, Taten, Opfer u. Bilder. Mit 21 Bildbeigaben nach Kinderzeichngn. (Hrsg. v. Hanns Floerke.) (169 S.) München, G. Müller '15. 2.— M.; geb. in Leinw. 3.— M.

Kemsies, Ferd.: Die vaterländische u. militärische Erziehung der Jugend. [Erweiterter Sonderdr. aus der „Zeitschr. f. Schulgesundh.-Pflege".] (86 S.) Leipzig, L. Voss '15. 1.— M.

Jahrbuch des deutschen Lehrervereins. 41. Ausg. 1915. (263 S. m. 2 Bildnissen.) Leipzig, J. Klinkhardt. 1.— M.



Druck von J. B. Hirschfeld (August Pries) in Leipzig.



Das Problem der Auslese der Tüchtigen.

Einige Gedanken und Vorschläge zur Organisation des Schulwesens nach dem Kriege.

Von W. Hartnacke.

(Schluß.)

Nach der Auslese, die die höhere Schule in den dafür gezogenen Grenzen vollzieht, kommt die Auslese auf der Universität oder der Hochschule. Geschah die Auslese auf der höheren Schule vorzugsweise nach dem Gesichtspunkte des Intellektes, so geschieht die auf der Universität unter stärkerer Mitwirkung der Momente, die im Charakter, im Willen liegen. Die deutsche Universität befolgt viel mehr als z. B. die französische, die einen weit mehr schulmäßigen Anstrich hat, den Grundastz, Jünglinge zu wagen, um Männer zu gewinnen. Und wenn man sich die Fälle vor Augen hält, die jeder, der studiert hat, in seiner persönlichen Erfahrung kennt, die Fälle von Verbummeln, die Fälle, daß Weggenossen amWege liegen bleiben, so muß man zugeben, daß die Aussiebung hier und da nicht gerade schonsam verfährt. Es fallen aus Begabungen aller Stufen, mancher Hochbegabte, der nach der Leichtigkeit, mit der ihm auf der Schule gleichsam alles zugefallen ist, eine Anstrengung für überflüssig hält und schließlich den Anschluß verpaßt. Mancher, der den Lockungen von Bacchus und Venus verfällt und schließlich im Sumpfe versinkt, aber auch mancher, dessen Begabung für schulmäßige, mehr passive Förderung ausgereicht hat, der aber nicht so viel schöpferische Methode in der Arbeit aufbringt, um den Anforderungen der freien akademischen Arbeit und der Prüfungen entsprechen zu können. Zahlenmäßige Nachweise für den Anteil der der Universitätsauslese zum Opfer Gefallenen stehen mir nicht zur Verfügung. Ein Teil ist auch nur in dem Sinne ausgefallen, daß er lediglich nicht mehr für eine Tätigkeit in einem studierten Berufe in Frage kommt, im übrigen aber für durchaus achtbare und wertvolle Betätigungen im sozialen Haushalte noch brauchbar und tüchtig ist. Auf der anderen Seite sei nicht verschwiegen, daß mancher durch den Ausleseprozeß der höheren Schule und der Universität unbeschädigt hindurchgeht, den man auch bei mildester Beurteilung nicht zu den „Tüchtigen" rechnen kann. In solchen Fällen holt die Auslese im bürgerlichen Leben vielfach nach, was bei der Unvollkommenheit aller menschlichen Einrichtungen nicht früher geschehen ist. Mancher aber landet trotz aller Unvollkommenheit in lebenslänglicher staatlicher Anstellung oder in einem der freien akademischen Berufe und muß da eben verschlissen werden oder vermehrt mehr oder weniger deutlich die soziale Gruppe, die man als studiertes Proletariat bezeichnet.



Dem empfindlichen Übelstande, daß die höhere Schule infolge der Beschränkungen, die ihr in der Abstoßung der Ungeeigneten gesetzt sind, gezwungen ist, auch die Masse der Untüchtigen zum Schaden der wirklich Begabten und der Hochbegabten in den Anforderungen und im Unterrichtstempo, in Breite und Tiefe dessen, was zur Behandlung kommt, Rücksicht zu nehmen, hat man beizukommen vorgeschlagen durch Einrichtung von Sonderklassen für solche Schüler, die doppeltes Futter vertragen. Soll man aber aus einer Klasse gerade die Pferde, die am besten ziehen, die Beispiel und Ansporn für die anderen sind, herausnehmen? Der Gedanke hat denn auch überwiegend Gegner gefunden. Ich weiß auch nicht, ob das Bewußtsein, zu einer Eliteklasse zu gehören, nicht für manchen erziehlich geradezu bedenklich ist. Und sollten solche Jünglinge etwa früher als mit 19 Jahren zur Universität? Und sind nicht Eliteklassen nur in großen Schulorganismen möglich? M. E. hieße Eliteklassen an den höheren Schulen einrichten, nichts anderes, als den Organisationsmängeln, die bestehen, einen weiteren hinzufügen, wäre nichts anderes, als Verlegenheitsarbeit statt Besserung an der Wurzel. Für die besten Schüler in Rücksicht auf ihre Schädigung durch die Schwachen besonders sorgen, hieße geradezu, die Daseinsberechtigung der Masse der weniger Tüchtigen und Untüchtigen auf der höheren Schule anerkennen, statt Maßnahmen zu treffen, die die höhere Schule überhaupt von der Masse derjenigen befreien, die von vornherein nicht für die höheren geistigen Berufe in Frage kommen und meist ohne die Absicht auf einen bestimmten Beruf zunächst nur einmal auf die Einjährigen-Berechtigung lossteuern, weil die ja nun einmal dazu gehört.

Wenn diese Kategorie von Schülern einmal auf der höheren Schule ist, ist es zumeist zu spät. Die Schwierigkeiten und Grenzen der Selbsthilfe der höheren Schule haben wir kennen gelernt. Es müssen daher da, wo sie noch nicht sind, Schulen geschaffen werden, die der höheren Schule die ihr im Laufe der Zeit erwachsene, ihrer Natur aber nicht entsprechende Aufgabe abnehmen, auch diejenigen unterrichtlich zu versorgen, die nicht für die höheren geistigen Berufe in Frage kommen, wohl aber für eine weitergehende und auch zeitlich um 1 Jahr längere Ausbildung, als die Volksschule sie zu geben imstande ist. Solche Schulgattung ist die Mittelschule, die ihre Aufgabe darin sieht, unter Meidung „selbst des Scheines eines wissenschaftlichen Betriebes“ den Anforderungen zu entsprechen, die durch die Ausbildung des Nachwuchses des Mittelstandes gegeben sind.

Ein beliebter Einwand gegen die Mittelschule ist der, daß sie der Volksschule die genügende Fürsorge entziehen werde. Man solle der Volksschule allgemein das zuwenden, was man in der Mittelschule schaffen wolle. — Einmal ist nicht einzusehen, warum man die Volksschule nicht sollte pflegen können, wenn man daneben auch eine Mittelschule unterhält. Dann aber scheint mir die Volksschule als allgemeine Pflichtschule nicht imstande zu sein, das an Fächern aufzunehmen, das Maß des Unterrichtstempos innezuhalten, diejenigen geistigen Ansprüche zu stellen, die nötig sind, um eine Ausbildung zu vermitteln, wie sie für den Nachwuchs wich-



tiger Berufsschichten erwartet werden muß. Der 8jährige Lehrgang der Volksschule kann auch für die Allgemeinheit nicht überschritten werden, weil die meisten Familien nicht in der Lage sind, die Berufsausbildung und die Mitarbeit der Kinder für den Unterhalt der Familie um ein Jahr hinauszuschieben. Gerade das 9. Schuljahr, das der Mittelschule eigen ist und das zurückgelegt wird, wenn die Kinder anfangen, eine gewisse Reife zu zeigen, fördert mehr, als irgendein früheres Jahr. Gegen ein 9. Jahr Volksschule, eine Art Selekta für die Besten der Volksschule, spricht — abgesehen davon, daß die Volksschule als allgemeine Pflichtschule in ihrem ganzen Verlaufe nicht so intensiv arbeiten kann wie die Mittelschule —, daß die Volksschule in 8 Jahren ihren Stoff zum abrundenden Abschluß bringen muß. Ein 9. Jahr würde als Selekta der Volksschule wesentlich geringeren Wert haben, als das 9. Jahr der Mittelschule, denn eine Stoffverteilung für 9 Jahre ist von Anfang an ganz anders zu gestalten, als eine mit 8 Jahren abschließende. Die Weiterführung um 1 Jahr darf nicht ein äußeres Anflicken sein, es muß vielmehr die eigentliche Krönung und Vollendung der vorhergehenden Arbeit sein.

Bezüglich der weiteren Begründung des Wertes, der Lehraufgaben und der Ziele der Mittelschule darf auf die preußischen Bestimmungen vom 3. Februar 1910 hingewiesen werden.

Voraussetzung des rechten Wertes der Mittelschule im Sinne meiner Ausführungen ist natürlich, daß die Mittelschule die Militärberechtigung erhält, solange die Militärberechtigung noch Angelegenheit fast lediglich der Schule ist und nicht des Militärs, wie ich es für unumgänglich notwendig halte. Nur so kann man das Gros der Schüler, die in erster Linie oder lediglich die Einjährigenberechtigung suchen, von der höheren Schule abziehen. Die Beschränkung der Militärberechtigung auf diejenigen Mittelschüler, die zwei Fremdsprachen gelernt haben und die Verpflichtung zu besonderer Kommissionsprüfung sollte, solange eine weitergehende Umgestaltung der Militärberechtigung noch nicht geschehen ist, aufgehoben werden.

Ich höre gegenüber dem Vorschlage der Einrichtung von Mittelschulen schon den Einwand: Ja, das ist gegenüber der höheren Schule lediglich eine Maßnahme der Entlastung, des Fernhaltens, eine *negative* Maßnahme der Auslese. Wer sagt denn, daß ein Schüler von vornherein nicht für die höheren geistigen Berufe in Frage kommt? Zeigt sich doch die Eignung für einen höheren geistigen Beruf vielfach erst später und auf der höheren Schule! Mancher ist in einen studierten Beruf gelangt, der zu nichts anderem auf die höhere Schule geschickt wurde, als den Einjährigenschein zu holen. — Das ist zweifellos. Aber ich bin sicher, daß auch die Auslese nach der *positiven* Seite durch die Mittelschulen gefördert wird, insofern als besonders begabte Schüler auch in späteren Schuljahren aus ihr leicht den Weg in die höhere Schule finden, die mangels einer Mittelschule sicherlich in die Volksschule geschickt worden wären und aus ihr heraus wohl nie oder nur mit unendlich viel größeren Schwierigkeiten in die höhere Schule gelangt wären. Der fremdsprachliche Unterricht der Mittelschule erleichtert einen Übergang in die höhere Schule

34*



ganz ungeheuer. In vielen kleinen Städten dient ja eine sogenannte Rektoratschule als Ersatz für die Unterklassen der höheren Schule einer größeren Nachbarstadt, in die die Schüler erst dann geschickt werden, wenn sie etwas reifer geworden sind.

Die Mittelschule vermag also für begabte Volksschüler geradezu als Brücke in die höheren Schulen zu dienen.

Die Einrichtung von Mittelschulen würde also in zwei Richtungen der Auslese der Tüchtigen dienen, einmal in der positiven, indem sie den Tüchtigen den Weg nach oben bahnt, sodann aber auch im negativen Sinne, indem sie die höhere Schule befreit von den Schülern, die nicht hineingehören, und ihr die Hände frei macht zur Förderung der Tüchtigsten, die unser Volk wenn je, so in den nächsten Zeiten nötig hat.

Dem Eintritt tüchtiger Knaben aus niederen Schichten in gehobene Schulen und in die Anwartschaft auf gehobene Lebensstellung, der positiven Korrektur der Auslese, ist das Schulgeld hinderlich. Die Fälle, wo das freundliche Interesse eines Wohltäters diese Schwierigkeit beseitigt oder wo eine Freistelle gewährt wird, sind insofern verhältnismäßig selten, als sie nur einen kleinen Teil derer treffen, die nach Begabung und Tüchtigkeit in die höheren Schulen gehörten, die aber in eine höhere Schule zu schicken in Rücksicht auf das Schulgeld den Eltern überhaupt nicht in den Sinn kommt.

Aber in wohl noch mehr Fällen liegt die Unmöglichkeit gar nicht am Schulgelde. Die ganze wirtschaftliche und soziale Lage ist vielfach so, daß selbst, wenn ein Gönner das Schulgeld aufbrächte, der Besuch einer höheren Schule über die Zeit der allgemeinen Schulpflicht hinaus nicht möglich wäre. Der Junge muß eben möglichst bald verdienen. Ein Vater mit zahlreichen kleinen Kindern wartet ungeduldig auf den Augenblick, in dem der Älteste das erste verdiente Geld nach Hause bringt. Mir ist von einem Falle erzählt, wo ein Gönner sich für ein begabtes Mädchen interessierte und das Schulgeld für das Lehrerinnen-Seminar bezahlte. Das Mädchen wurde zu Hause scheel angesehen; es sollte lieber verdienen, als in die Schule gehen. So etwas wie ein Vorgefühl des entstehenden Klassengegensatzes machte sich fühlbar. Kurz, die Sache mußte aufgegeben werden. Zum Besuche einer höheren Schule gehört eben mehr, als das Schulgeld oder der freie Schulbesuch. Es gehört dazu, daß die Arbeitskraft des betreffenden Kindes für die Familie entbehrt werden kann, es gehört dazu ein gewisser Aufwand für die Kleidung, wenn dem jungen Menschenkinde nicht peinlich fühlbar werden soll, daß es aus anderer Sphäre kommt. Kurz, mit der Forderung der allgemeinen Unentgeltlichkeit des Unterrichts ist das Problem keineswegs gelöst, die Förderung der Begabten keineswegs gewährleistet. Oder soll der Staat etwa die betreffende Familie unterstützen mit dem, was ihr an Arbeitsverdienst entgeht, wenn der betreffende Sohn statt Schiffbauer auf der Werft Obersekundaner auf der Einheitsschule ist? Von der Kleidung ganz zu schweigen. Und wie denkt man sich die Sache auf dem Lande, in den kleinen Flecken und Städtchen ohne höhere Schule? Will man die tüchtigen Knaben aus den Familien reißen, um sie auf Staatskosten in einer fremden Stadt



unterzubringen und dort in die höhere Schule zu schicken? Will man sie in Internate stecken?

Wir müssen uns klar sein, daß nicht jedes Talent gefördert werden kann, solange die soziale Struktur nicht von Grund aus umgestürzt ist, solange die Familie noch die wirtschaftliche Einheit im sozialen Gesamtkörper bildet.

Und nicht nur ein untaugliches, sondern ein bedenkliches und schädliches Mittel ist in meinen Augen die allgemeine und grundsätzliche Unentgeltlichkeit auch des höheren Unterrichts, die die Freunde der Einheitsschule erstreben. Nach ihrer Forderung sollen die nach Vollendung der allgemein verbindlichen Grundschule als die am tüchtigsten Befundenen in die höheren, grundsätzlich unentgeltlichen Schulformen eintreten.

Unsere gesamte wirtschaftliche Verfassung ist im wesentlichen eingestellt auf den Grundsatz von Leistung und Gegenleistung, ohne daß gesagt werden könnte, daß die Gegenleistung einen der Leistung entsprechenden Wert darstellt, denn das Schulgeld beträgt z. B. nur einen Bruchteil der wirklichen Kosten, die ein höherer Schüler durchschnittlich verursacht. Der Grundsatz der Leistungen des Einzelnen für den Unterhalt, die Ernährung und Pflege der Familie, die Erziehung der Kinder, kurz, die gesamte Sorge für die Bedürfnisse der wirtschaftlichen Einheit, die man Familie nennt, bildet den wesentlichsten Arbeitsantrieb für den einzelnen im großen sozialen Gesamtkörper, den man Staat nennt. Und gerade die Sorge für die Kinder, das Bestreben, ihnen weiterzuhelfen, ist wohl der stärkste und edelste Arbeitsantrieb von allen, die wirksam sind. Soll man diesen Arbeitsantrieb beseitigen? Jeder kennt, wenn er sich umsieht, gewiß eine Fülle von Beispielen, wo die Sorge für die Kinder, das Bestreben, einem Sohne die höhere Schule oder die Universität zu ermöglichen, zu ganz außerordentlichen Leistungen von Fleiß, Sparsamkeit und Energie geführt hat. Es würde geradezu einem Fundamentalsatze unserer gesamten wirtschaftlichen Verfassung widersprechen, wenn man das Schulgeld der höheren Schule grundsätzlich beseitigen wollte. Wir sollten uns hüten, in einer Richtung zu weit zu gehen, die auf die bequeme Bahn führt, dem Vater Staat alles hübsch zu überlassen. Die Einheitsschule ohne elterliche Leistung ist eine Forderung, die nur auf gänzlich veränderter sozialer Grundlage durchführbar wäre und gegen die dieselben Bedenken sprechen, wie gegen Zukunftsstaatsideen: das Bedenken vor allem, daß diese Entwicklung in der Richtung einer gefährlichen Lahmlegung der persönlichen Arbeitsantriebe liegt.

Und noch ein anderes Moment, das gegen die grundsätzliche Aufhebung des Schulgeldes spricht: Es ist bezweifelt worden, daß in der Bremer Statistik über die unterschiedlichen Leistungen der Kinder der entgeltlichen und der unentgeltlichen Schulen etwas wie eine Abstufung der durchschnittlichen Tüchtigkeit nach der sozialen Lage in Frage komme. Wer das bestreitet und meint, daß die bessere Leistung der entgeltlichen Schulen nicht mittelbar als Ausfluß der im Schulgeld sich zeigenden sozialen Lage anzusprechen sei, läßt eigentlich nur ein Zweites offen, daß ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen Schulgeld und Schul-



leistung bestehe. Darnach wäre dann anzunehmen, daß das Bewußtsein, Schulgeld aufgewandt zu haben, den Eltern ein größeres Interesse an der Arbeit der Kinder gibt, so daß die Schulleistungen und -arbeiten aufmerksamer verfolgt und zu rechter Zeit die erforderlichen Antriebe und Hilfen gegeben werden, daß aber die Unentgeltlichkeit nicht überall die rechte Achtung vor der Schularbeit aufkommen lasse. Solche Deutung liegt bei der Natur des Menschen auch keineswegs fern. Daß dieses Moment bei der Erklärung der unterschiedlichen Leistung mitspielt, habe ich auch oben bei der Erörterung darüber zum Ausdruck gebracht. Es ist eine Erfahrung, daß unentgeltlich gelieferte Lernmittel von Kindern und Eltern weniger schonsam behandelt werden, als bezahlte, die im Bewußtsein der eigenen Aufwendung dafür anders geachtet werden. Auch aus solchen Gründen heraus kann ich mich für eine allgemeine und grundsätzliche Unentgeltlichkeit des höheren Unterrichts garnicht erwärmen.

Es kann sich bei der organisatorischen Weiterbildung unseres Schulwesens also nur um die Fälle handeln, in denen lediglich die Unmöglichkeit, das Schulgeld zu erschwingen, das Hindernis ist, einen ausgesprochen begabten Jungen in eine gehobene Schule zu bringen. Es sollten darum überall so viel Freistellen vorhanden sein, daß kein Junge, bei dem die genannten Voraussetzungen vorliegen, von einer gehobenen Schule ausgeschlossen bleiben muß. Die Übertragung einer Freistelle muß auch nicht als Gnadenakt angesehen werden, sondern als Ausfluß aus dem staatlichen Interesse an einer Nutzbarmachung wertvoller geistiger Kräfte. Die Übertragung einer Freistelle muß auch so frühzeitig erfolgen, daß die Eltern die Anmeldung für die höhere Schule auch wirklich wagen und nicht etwa in Rücksicht darauf, daß der Junge die Freistelle vielleicht doch nicht bekommen könnte, unterlassen. Die frühzeitige Verleihung ist da, wo ungünstige wirtschaftliche Verhältnisse vorliegen, überhaupt erst die Grundlage der elterlichen Entscheidung für eine Weiterförderung.

Die Entscheidung der Eltern, ihr eigener Wunsch, den Sohn zu fördern, muß grundsätzlich Voraussetzung für die Aufnahme eines Freistellenschülers sein. Was will aber die radikale Einheitschule? Nach dem gemeinsamen, allgemeinverbindlichen Unterbau soll die Schule über jedes Kind entscheiden, ob es tüchtig genug ist für die höhere Schule oder nicht. Es soll also eine allgemeine, verbindliche Zwangsauslese der Tüchtigen ohne Rücksicht auf die Eltern stattfinden. Daß bei solchem Vorgehen dem Staate die Verpflichtung erwüchse, einen jungen Mann, der auf Grund der Einheitsschulauslese bis zur Universitätsreife gekommen ist, auch studieren zu lassen und ihn als Studenten und später als Referendar oder in ähnlicher Lage voll zu unterhalten, wäre eine unausbleibliche Folge.

Abgesehen von dieser für mein Gefühl ins Unausführbare weisenden Konsequenz: Wäre es nicht eine außerordentliche Verantwortung für die Lehrerschaft, besonders in den Abertausenden von Grenzfällen (die weitaus größte Zahl der Kinder gehört zum breiten Mittelgut an Begabung und Tüchtigkeit), die letzte und unanfechtbare Entscheidung über die Schulgattung und damit auch über die Lebenssphäre, in die der Junge gebracht werden soll, zu treffen? Jetzt beschränkt sich die alleinige Entscheidung der



Schule, der Ausschluß des elterlichen Willens, auf einen verhältnismäßig kleinen Teil der Schüler, nämlich auf die handgreiflich Ungeeigneten, der von der höheren Schule fernzuhalten oder zu entfernen ist. Und zum letzteren gehört in der Regel mehrfaches Zurückbleiben, eine Maßnahme, die im Falle ihrer Wiederholung eine gewisse Gewähr der Richtigkeit hat. Um wieviel die Schule darin wird weitergehen können, will sorgfältig erwogen sein.

Kerschensteiner, der auf dem Allgemeinen Deutschen Lehrertage 1914 in Kiel die Forderung der Einheitsschule vertrat, woraufhin einstimmig eine Entschließung zugunsten der Einheitsschule angenommen wurde, denkt sich die „Differentiation" so, daß „zwischen 9 und 12 Jahren jene kleine Gruppe von Zöglingen sich absondert, die wegen der frühzeitigen (!) Entwicklung ihres spekulativen Interesses in einer besonderen Schulgattung gefördert werden müssen". Er ist der Meinung, daß damit eine qualitative Begabungsdifferenzierung gegeben werde (zwischen praktisch interessierten und theoretisch spekulativ veranlagten Köpfen). Ich halte aber diese Scheidung für eine wesentlich quantitative, insofern, als meines Erachtens im allgemeinen die höhere Begabung sich in theoretisch-spekulativen Interessen äußert. Kerschensteiner tut das im Grunde wohl auch. Er drückt sich an anderer Stelle so aus: „Ist nämlich das Kind zur Ausübung eines wesentlich geistig arbeitenden Berufes befähigt . . . . ." Da scheint mir doch die eigentliche Intelligenz als positives Kriterium angesehen zu sein, das bei den anderen nicht oder in geringerem Maße vorhanden ist.

Kerschensteiner glaubt, daß für die Absonderung als spekulativ veranlagter Gruppe kaum 10 Proz. des gesamten Nachwuchses in Frage kommen. Die übrigen 90 Proz. könnten in der allgemeinen Volkschule weitergefördert werden, die er sich weiterhin nach Begabungsarten differenziert denkt.

Ich frage nun: Wer gibt die Entscheidung, ob ein Kind zu den 10 Proz. oder den 90 Proz. gehört, zur Gruppe der Spekulativen oder zur Gruppe der Praktischen? Kerschensteiner spricht selbst von dem verschiedenen Entwicklungstempo, spricht selbst davon, daß die frühzeitig spekulativen Köpfe besonders gefördert werden müßten. Sind denn mit dieser Differentiation nicht die sich erst später als „spekulativ" erweisenden Köpfe von der Vorbereitung auf einen wesentlich geistig arbeitenden Beruf ausgeschlossen? Werden alle die frühzeitig als spekulativ erachteten Köpfe die Erwartung halten? Werden unter den nicht als spekulativ erachteten Köpfen wirklich keine sein? Sind die zum Urteil Berufenen, die Lehrer, selbst alle genügend spekulative Köpfe und spekulativen Köpfen genügend adäquat, um sie mit ausreichender Sicherheit zu erkennen und zu beurteilen? Ich zitiere Kerschensteiner (S. 40 des Verhandlungsberichtes): „Daß aber so viele derartige Zensuren" (Beurteilungen als beschränkt oder gar als dumm) „die Schule später Lügen strafen, zeigt in überraschendem Maße das praktische Leben, wo nicht wenige, die einst sehr armselige Schulzeugnisse aufwiesen, ausgezeichnete Männer und Frauen wurden, während so manche Schiffbruch gelitten haben, die nach ihren Schulzeugnissen zu den glänzendsten Hoffnungen berechtigten". Als Begründung für diese Erscheinung gibt Kerschensteiner an: „bloß weil die Schule ihnen nicht



jene geistige Nahrung geboten hat, durch die allein sie hätten geistig wachsen können". Nun, abgesehen davon, daß nur die ungeeignete geistige Nahrung wohl für Fehlurteile nach der schlechteren Seite, schwerlich aber für solche nach der besseren Seite als plausible Begründung erscheint, halte ich eine andere Quelle der Fehlurteile für reichlich so naheliegend wie die verkehrte geistige Nahrung, nämlich die Unzulänglichkeit allen menschlichen Urteils, von der das Urteil der Lehrer nicht frei ist, zumal bei dem Umstande, daß die Differentiation der Kinder in spekulative, für geistige Berufe geeignete und nicht spekulative auf Schätzungen und oft höchst subjektive Meinungen sich gründet. Setzen wir den Fall, ein Arzt hat einen 10jährigen Sohn, den die Schule nicht für einen genügend spekulativen Kopf hält. Der Junge wird demgemäß in der Volkschule belassen und von der höheren Schule ausgeschlossen; er kann daher nicht in einer öffentlichen Schule auf einen geistigen Beruf vorbereitet werden, kann nicht Arzt werden, was Vater und Großvater waren. Gewiß, dasselbe kann heute auch passieren, aber dazu ist dann doch Bedingung, daß ein Junge so viel handgreifliche Untüchtigkeit zeigt, daß er die Aufnahmeprüfung nicht besteht oder von der Schule abgestoßen werden muß, etwas mehr als der Umstand, vom Lehrer auf der Unterstufe der Einheitsschule nicht als spekulativer Kopf taxiert zu sein. — Die Einheitsschule verzichtet grundsätzlich auf Traditionswerte, will nicht sehen, was kraft Tradition an Persönlichkeit und Charakterwerten in einem Jungen stecken kann, der wegen nicht genügend erscheinender spekulativer Anlage von einem geistigen Berufe ausgeschlossen bleibt. Und das alles nur, weil man den Grundsatz hat: „Jede Differenzierung der öffentlichen Schule nach ökonomischen oder sozialen Rücksichten ist eine Verletzung des Rechts- und Kulturstaates" (Leitsatz Nr. 8). Dieser Grundsatz scheint mir in seiner kategorischen Unbedingtheit doch anfechtbar. Jemand, der von der Schule im Kindesalter als unspekulativ angesehen wird, kann doch kraft Abstammung Eigenschaften haben, die ihn zu einem geistig führenden Berufe geeigneter machen, als manchen einseitig klugen jungen Blender. Wohl gemerkt, ich sage „kann", und solange die gänzliche Unabhängigkeit der Tüchtigkeit von geistiger Vererbung und Tradition nicht bewiesen ist, halte ich es für bedenklich, eine Tradition allein deswegen gewaltsam zu unterbrechen, weil die Schule meint, daß der betreffende Sproß im Alter von 10 oder 11 Jahren noch nicht spekulativ ist. Es bedeutet vielleicht sogar eine Gefahr für wertvolle Interessen des Staates, wenn in der Schulorganisation das Intellektuelle in dem Maße einseitig gewertet wird, daß das, was an Traditionswerten in einem Jungen steckt, grundsätzlich nicht zur Geltung gebracht werden soll. Denn in den Fällen, in denen die Schule nicht von der Spekulativität des Jungen überzeugt ist, würde der Junge für einen geistigen Beruf verloren sein, wenn die Eltern nicht ein Wörtlein mitzusprechen hätten. Ich bin natürlich nicht der Meinung, daß Persönlichkeit und Charakter nicht auch von einer Tradition gänzlich unabhängig bestehen. Aber ich halte es für weniger hart, wenn ein Tüchtiger aus niederer sozialer Schicht nicht gefördert wird und mit seiner Begabung seinem Berufskreise erhalten bleibt und in diesem eine Führer- und Vorzugsstellung



gewinnt, als wenn ein Schüler, aus einem geistigen Berufskreise stammend, verkannt und demgemäß objektiv zu Unrecht aus dem Lebens- und Traditionskreis der Familie, den geistigen Berufen, ausgeschlossen wird.

Der Staat hat auch wohl weniger Interesse am Individuum, als am Stamm einer aufstrebenden Familie. Was das Individuum selbst nicht erreicht, ist, wie viele Tausende von Fällen zeigen, oft der nächsten oder übernächsten Generation vorbehalten. Zwei Generationen machen einen Mann, heißt ein englisches Wort. Ein Stamm, der sich im Kampfe gegen Schwierigkeiten den Aufstieg erkämpft hat, schließt oft gewiß größere Werte in sich, als ein kampflos durch Eingreifen des taates gefördertes Individuum. So scheint mir die Pflicht des Staates, schlechterdings jedes begabt erscheinende Kind zu fördern, vielleicht gar über seinen Bedarf an Nachwuchs für die geistigen Berufe hinaus, nicht genügend begründet.

Vielmehr muß der Staat wünschen, daß nicht die unteren Schichten geradezu intellektuell verarmt werden, daß die niederen Formen der Schule nicht grundsätzlich von den spekulativen Köpfen, den Theoretikern, den Intelligenzen befreit werden. Er hat kein Interesse daran, daß fortan das soziale Aufsteigen, das Erneuern der oberen Schichten, geradezu sprunghaft geschehe, kann nicht wünschen, daß die Traditionslosigkeit geradezu zum System erhoben werde. Es ist zweifellos dem Staate besser, sichert der Entwicklung die notwendige ruhige Stetigkeit, wenn das Aufsteigen in der Regel sich allmählich vollzieht. Es wird so viel von Kastengeist gesprochen. Man sollte darnach glauben, wir lebten in Indien und die sozialen Schichten seien gegen jeden Austausch gesperrt. Wie viele sozial hochgestellte Familien standen aber noch vor zwei Generationen unten auf der sozialen Leiter! Der Geldsack und der Bettelsack hängen keine 100 Jahr vor einer Tür, so lautet ein Sprichwort, das ich aus Westfalen kenne. Ein Nachwachsen der oben absterbenden oder absinkenden sozialen Schichten geschieht fortwährend.

Daß aber die Aussichten auf solchen Aufstieg für ausgesprochen Begabte aus niederen Schichten vergrößert und verbessert werden müssen, zum Ausgleich aber die Anforderungen für die höheren Schulen verschärft werden müssen, dem Ausdruck zu geben, ist der Zweck dieser Arbeit.

Meine Forderung lautet: Korrektur der Auslese in positiver und negativer Richtung, Förderung ausgesprochen Begabter nach oben, Abstoßung wirklich Ungeeigneter in verschärftem Maße, und zwar unter Sicherung möglichst objektiver Feststellung. Daß die Abstoßung Ungeeigneter nicht ohne eine gewisse, nicht immer geringe und gewiß oft als Eingriff schwer empfundene Beschränkung des elterlichen Willens geschehen kann, liegt auf der Hand. Eltern, deren ausgesprochen unbegabte Kinder von der höheren Schule entfernt werden, müssen sich sagen, daß ihr Schulgeld keineswegs ein Äquivalent darstellt für das, was der Staat für einen Schüler wirklich aufwendet und was im Durchschnitt das Mehrfache des Schulgeldes beträgt, und daß der Staat diese Aufwendung unmöglich rechtfertigen kann, wenn sie an Ungeeignete verschwendet wird.

Die Abstoßung wird weniger schmerzlich sein und gewisse jetzt gezogene Billigkeitsgrenzen werden fortfallen dürfen und müssen, wenn die Militär-



berechtigung durch das Ausscheiden aus der höheren Schule nicht mehr sozusagen unmöglich wird und wenn überall Mittelschulen von vornherein einen großen Teil der nicht oder nicht ausgesprochen spekulativen Köpfe aufnehmen, die dem gewerblichen Mittelstande den Nachwuchs zuführen. Notwendig ist auch, daß die Regierungen der sich unaufhaltsam verbreitenden Neigung aller möglichen Berufskreise, die Vorbedingungen für diese Berufe erschwert zu sehen, ein energisches Ablehnen entgegensetzt. Mag es sich um gewisse Berufseitelkeiten handeln, mag so etwas im Bestreben wurzeln, den Nachwuchs fernzuhalten und mit dem größeren Mangel an Berufsanwärtern höhere wirtschaftliche Forderungen, Gehälter und Honorare fordern zu können: kurz, ich sehe eine innere Berechtigung für gewisse Berufe, die früher mit der Sekunda oder Primareife auskamen, jetzt das Abiturium zu fordern, nicht ein. Durch so etwas fesselt man immer mehr Mittelmäßigkeiten an die höhere Schule. Im Gegenteil müßten die Berechtigungen der Mittelschule auf alle Berufe ausgedehnt werden, die nicht ausgesprochen wissenschaftliche Voraussetzungen haben.

Auch jetzt schon kann und soll die höhere Schule im Fernhalten Ungeeigneter erheblich weiter gehen, besonders im Punkte der Aufnahmeprüfungen. Ein von der Quarta oder Tertia Abgegangener ist immer ein in der Ausbildung verpfuschter Mensch, und seine Entfernung von der Anstalt vor Erreichung des Zieles ist für die betroffene Familie desto härter, je länger der im Grunde verfehlte Aufenthalt auf der höheren Schule gedauert hat. Da wäre es doch richtiger, die Aufnahmeprüfung in dem Sinne umzuformen, daß grundsätzlich das erste Jahr der höheren Schule als verlängerte Aufnahmeprüfung gälte und die Schule das Recht bekäme, in Fällen handgreiflicher Untüchtigkeit (und nur in diesen) einen Schüler abzulehnen, auch ohne daß die Eltern, wie es jetzt vielfach ist, erst durch wiederholtes Zurückbleiben des Knaben überzeugt werden müßten. Neben der Fernhaltung Ungeeigneter würde eine Reform der Aufnahmeprüfung auch den Wert haben, daß Fehlurteile in ungünstiger Richtung, die jetzt bei den kurzen Prüfungen möglich sind, mit größerer Sicherheit ausgeschlossen würden. Doch rechne ich diese Maßnahme, so wertvoll sie werden kann, zu den „kleinen Mitteln“. Denn die Reform des Einjährigenwesens, wie ich sie vorgeschlagen habe, wird gründlicher helfen müssen, indem sie den Antrieb, jeden Jungen aus einigermaßen wirtschaftlich „besserem“ Stande auch unter Schwierigkeiten und Zeitverlust durch die höhere Schule gehen zu lassen, erheblich einschränken wird. Bis das wirksam ist, wird in zahlreichen Fällen eine Nichtaufnahme oder ein frühzeitiger Ausschluß ein Segen für die Eltern werden, da ihnen böse Enttäuschungen, sorgenvolle Jahre und schließlicher Zusammenbruch des Jungen auf der höheren Schule erspart bleiben.

Die Beschränkung der elterlichen Entscheidung liegt in dem verschärften Tüchtigkeitsausweis, der für jede gehobene Schule, also auch die Mittelschule, gefordert werden muß. Auch da, wo die gehobene Schule einen eigenen Unterbau hat, sollte beim Übergang in die auf den Unterbau folgende Klasse eine Aufnahmeprüfung eingeschoben werden.

Natürlich werden die Anforderungen in der Mittelschule in der Mitte



stehen müssen, zwischen denen der höheren Schule und denen der Volksschule. Nach meinen persönlichen Erfahrungen in Bremen haben die auf der höheren Schule abgefallenen Schüler, soweit sie mangels einer Mittelschule in die Volksschule zurückgetreten sind, in der Volksschule in der Regel noch zum besseren Durchschnitt gehört, so daß sie auch auf einer Mittelschule noch hätten folgen können. Wenn also auch in einer Anzahl von Fällen die Mittelschule der höheren Schule als „Papierkorb“ dienen sollte, so braucht damit der Charakter der Mittelschule als gehobener Schule keineswegs in Gefahr zu geraten.

Die drei Schulgattungen können selbstredend bezüglich der Auslese nicht in der Art zueinander stehen, wie sich das Verhältnis in manchen Köpfen malen mag, so etwa, daß nach mehrjährigem gemeinsamen Unterbau eine Reihenfolge der Schüler nach der Tüchtigkeit festgestellt wird, wonach rund die ersten 10 Prozent in der höheren Schule, etwa die nächsten 30 Prozent in der Mittelschule und der Rest in der Volksschule blieben. Vielmehr werden sowohl in der Volksschule als auch in der Mittelschule nicht wenige Kinder sein, die nach ihrer Tüchtigkeit auch in einer höheren Schulgattung dem Unterrichte würden folgen können. Auf der anderen Seite wird bei weitem nicht jeder von einer höheren Schulgattnng ausgeschlossen werden, der nicht mühelos folgt. Bei der allgemeinen Zwangsauslese beteiligt zu sein, würde ich mich als Lehrer bedanken. Ich möchte nicht den Sturm der sich durch die Entscheidung der Schule beeinträchtigt fühlenden Eltern erleben, möchte nicht, daß eine ewig fließende Quelle von Verdruß und Mißtrauen sich zwischen Schule und Elternhaus auftäte. Ich halte die Forderung, daß die Schule als erste und einzige Instanz in jedem Individualfalle das „Entweder — oder“ in Bezug auf den Bildungsgang eines Kindes aussprechen soll, für gar nicht diskutabel, halte es für ganz unumgänglich, daß das Elternhaus die erste Willenserklärung über den beabsichtigten Bildungsgang eines Kindes abgibt und die Schule nur eine allerdings gegenüber dem jetzigen Maße weitergehende Korrektur daran ausübt.

Weiter kann und darf man nicht gehen, insbesondere auch nicht soweit, daß eine Erziehungs*pflicht* in dem Sinne statuiert wird, daß jeder die Pflicht hat, seine Kinder nach Maßgabe der — natürlich von der Schule festgestellten — Begabung zu fördern, so daß also, wenn ich Kerschensteiner recht verstehe, die Schulpflicht nicht für das Minimum, die Volksschulbildung, gelten würde, sondern nach Maßgabe der Begabung sich quantitativ ausdehnen oder qualitativ sich vertiefen müsse. Gegen die daraus sich ergebende Folgerung von Familienunterstützungen zur Entschädigung für den der Familie entgehenden Arbeitsverdienst, falls der Junge zur höheren Schule geht und daher nicht für die Familie mit erwerben kann, dürften sich wohl grundsätzliche und finanzielle Bedenken ergeben. Mit bloßen „Erziehungsbeihilfen“, wie Kerschensteiner sie fordert, wäre wohl kaum auszukommen.

Nach allem erscheint mir die allgemeine Zwangsauslese mit dem grundsätzlichen Ausschluß der elterlichen Entscheidung im Zusammenhange unserer sozialen Struktur ein Unding.



Und wäre die allgemeine Zwangsauslese, der Ausschluß der Schuldifferentiation nach ökonomisch-sozialen Rücksichten denn wirklich ein taugliches Mittel, den sozialen Ausgleich zu bringen?

Man ist vielfach der Meinung, daß die soziale Frage mindestens so sehr eine Bildungsfrage wie eine Frage des Besitzes ist. Man muß dem im wesentlichen zustimmen. Die sozialen Schichten sind in der Tat in hervorstechender Weise auch durch Bildungsunterschiede getrennt. Daß das nicht nur Mutmaßung ist, legt die Bremer Statistik mit dem Erweis einer durchschnittlichen Parallelität der Schulleistung der Kinder mit der sozialen Lage der Eltern nahe. Würde die Einheitsschule diesen Gegensatz aufheben? Nun, wenn nicht alles täuscht, würde auch eine rein durchgeführte Einheitsschule starke Einschläge ständischer Differenzierung zeigen, insofern zweifellos die überwiegende Mehrzahl der Proletarierkinder in den niederen Formen der Einheitsschule stecken bliebe. Ob man in der Einheitsschule wirklich, wie das Schlagwort lautet, den Sohn des Arbeiter neben dem Sohne des „Präsidenten" sehen würde? Wohl kaum, wenn man nicht auch zu dem radikalen Zwangsmittel des Verbotes allen privaten Unterrichtes greifen wollte. Würde der beschränkte Junge eines Großkaufmanns in den elementaren Zweigen der Einheitsschule verbleiben, wenn er als ungeeignet befunden wäre für die höheren? Wohl schwerlich. Er würde wahrscheinlich eine Privatschule besuchen, in einem vornehmen Landerziehungsheim sein oder gar seinen eigenen Privatlehrer haben. Und sollte es Eltern, die in der gleichen Verdammnis unbegabter Kinder befunden wären, nicht leicht sein, eine private Familienschule zusammenzutrommeln? Man müßte denn die Zwangsauslese für alle radikal durchführen und andere Schulen als die staatliche Einheitsschule verbieten. Für derartiges sind aber die Aussichten, solange wir uns nicht in einem rein sozialistisch orientierten Staate befinden, nicht allzu groß. Kerschensteiner tritt denn auch ausdrücklich gegen das Verbot von Privatschulen ein, sofern sie Gutes leisten und dem Staat nichts kosten, und ihre Erziehungsabsichten nicht dem Gesamtwohl widerlaufen. Eigentlich müßten die Einheitsschulfreunde deswegen energisch von Kerschensteiner abrücken, denn das Ziel der Beseitigung ständischer Sonderung in der Erziehung wird durch die Zulassung von Privatschulen nichts mehr und nichts weniger als über den Haufen geworfen. Privatschulen dienen aber bekanntlich der Förderung eines Kastengeistes mehr als öffentliche Schulen. Die Folge der radikalen Zwangsauslese wären todsicher plutokratisch exklusive Privatschulen. — Die überwiegende Zahl der Kinder der gebildeten Schichten würde sich wahrscheinlich, wie jetzt in der höheren Schule so später in den weiterführenden Zweigen der Einheitsschule befinden. Darnach wird man die Einheitsschule jedenfalls nicht als taugliches Mittel ansehen können, die jetzige Trennung der Schulen nach Ständen mehr als abzuschwächen. Würde man vollends eine Aufhebung der Klassengegensätze im praktischen Leben erwarten dürfen? Wohl schwerlich. Dafür sind Standesunterschiede und gewisse unterschiedliche Wertungen viel zu sehr innerlich begründet in der menschlichen Ungleichheit und in der Verschiedenheit der Aufgaben im staatlichen Organismus und ihrer Bedeutung.



Die Standesunterscheidung ist keine künstliche Erfindung boshafter Machthaber. Was überflüssig ist, ist die Schärfe des Gegensatzes, und nach diesen großen Zeiten, wo Deutschland in nie gesehener Einheit sich zusammengeschlossen hat und nur ein paar Unbelehrbare beiseite stehen, wird die Schärfe des Klassengegensatzes, so hoffen wir, so weit beseitigt sein, daß gegenseitiges Verstehen an die Stelle gegenseitigen Hassens und Verdächtigens tritt. Glaubt man wirklich Standesvorrechte und Gegensätze zu beseitigen dadurch, daß zwangläufig jeder begabte Junge die hohe Schule besucht? Ich sehe sogar die Möglichkeit, daß man dadurch Klassen- und Bildungsgegensätze, wo sie jetzt nicht bestehen, an vielen Stellen hervorriefe, indem man sie von außen in die einzelnen Familien hineintrüge. Auch bisher haben Arbeiterkinder gehobene Schulen besucht, wenn besondere Gunst der Umstände vorlag. Ob es immer und in allen Augenblicken für den Heranwachsenden ein reines Glücksgefühl gewesen ist, wenn er fühlte, daß ein Abstand zwischen der Sphäre sich auftat, in die er gestellt wurde, und der, in der seine Angehörigen verbleiben mußten? Jedenfalls scheint es nicht richtig, durch staatliche Organisation solche Verhältnisse geradezu zu zwangläufigen Normverhältnissen zu machen, die eintreten, wenn die Voraussetzungen einer gewissen intellektuellen Tüchtigkeit bei einem Jungen vorliegen. Und wie ist es mit der als Abschlagszahlung gedachten Teilforderung der Einheitsschule, dem gemeinsamen 3jährigen Unterbau? Nach bestimmten Erfahrungen an den verschiedensten Orten erreicht die Vorschule durchschnittlich in 3 Jahren, was die Volksschule in 4 Jahren schafft. Ich verweise auf die Breslauer Ergebnisse und die vielfache Beobachtung in der Praxis. Hält man es für einen Gewinn für die Allgemeinheit, wenn diejenigen, die jetzt durch Vorschule und höhere Schule gehen, um ein Jahr in ihrer Entwicklung gebremst werden durch den gemeinsamen Unterbau? Den Freunden der Einheitsschule stimme ich aber so weit unbedingt zu, daß die Möglichkeit des Aufstiegs für arme begabte Schüler gegenüber dem gegenwärtigen Zustande vergrößert und erweitert wird.

Ein gutes Mittel sehe ich, abgesehen von der bereits erörterten Forderung von weitgehender Hergabe von Freistellen darin, daß im 3. Volksschuljahre Ausschau nach besonders begabten Knaben gehalten wird, bei denen die geistigen Voraussetzungen für den Besuch höherer Schulen vorliegen. Manche Eltern werden gar nicht erkennen, daß ihr Junge besonders befähigt ist, und werden einen Hinweis darauf und die Möglichkeit einer weiteren Förderung des Knaben nötigenfalls mit Hilfe von Gewährung einer Freistelle dankbar begrüßen. Solche Knaben und alle die, die etwa ein halbes Jahr vor Ostern für die höheren Schulen gemeldet sind und als für eine höhere Schule geeignet angesehen werden, sollten in Sonderkursen auf den Übertritt in die höheren Schulen vorbereitet werden. Das, was im Durchschnitt die Vorschule der Volksschule vorauf ist, auszugleichen und gleichzeitig das zu übermitteln, was die Vorschule an spezifischer Vorbereitung für die höheren Schulen bringt, wäre die Aufgabe derartiger Kurse, wie sie z. B. in Frankfurt bestehen. Ich sehe darin ein ganz besonders wertvolles Mittel, die Auslese der Tüchtigen in positiver Richtung zu fördern.

Auf den Wert der Mittelschule als Brücke für den späteren Übergang ist weiter oben schon hingewiesen.

Weiterer Maßnahmen bedarf es m. E. nicht, und weitere sind auch schwerlich durchführbar. Insbesondere halte ich nicht für gut, zugunsten einer weitergehenden Auslese die Selbständigkeit der Schulgattungen zu stören. In differenzierten Förder- und Vorzugsklassensystemen, die ein häufiges Auseinanderreißen der Arbeitsgemeinschaften, wie die Schulklassen sie ja doch darstellen, bedingen, kann ich ein Ideal nicht erblicken.

Meine Stellung zu den vorstehend behandelten Dingen möchte ich versuchen übersichtlich zusammenzufassen:

Einheitsschule	Jetziger Zustand	Vorschlag zur künftigen Gestaltung
Kein Schulgeld	Grundsätzlich Schulgeld in den gehobenen Schulen, Freistellen meist in prozentual festgelegter Höchstzahl.	Grundsätzlich Schulgeld; Freistellen nicht prozentual beschränkt, somit kein ausgesprochen begabtes Kind lediglich durch die Unmöglichkeit, das Schulgeld zu erschwingen, von einer höheren Schule ausgeschlossen bleibt.
Anwendung der radikal zwangläufigen Auslese nach der von der Schule geschätzten Begabung.	Beschränkte Tüchtigkeitsauslese; in der Regel negativ laufend (Ausscheidung der Untüchtigsten), positiv laufende Auslese (Förderung Tüchtiger von unten) verhältnismäßig beschränkt.	Erweiterte Anwendung der Tüchtigkeitsauslese; negativ durch Steigerung der Anforderungen in der höheren Schule und Entlastung der höheren Schulen durch Einrichtung von Mittelschulen mit weitgehenden Berechtigungen, positiv auch organisatorische Maßnahmen und Gewährung von Erleichterungen, die den Übertritt aus Volksschulen in gehobene Schulen (Mittelschulen oder durch Mittelschulen in höhere Schulen) begünstigen.
Die Entscheidung der Eltern grundsätzlich ausgeschlossen.	Entscheidung der Eltern beschränkt nach oben durch Ausschluß der Untüchtigen von den höheren Schulen und durch das Schulgeld.	Entscheidung der Eltern weiter beschränkt durch höhere Anforderung an die Tüchtigkeit in den höheren Schulen, erweitert in den Fällen, in denen sie bisher durch das Unvermögen zur Schulgeldbezahlung beschränkt war.
Alleinige Entscheidung der Schule über den Bildungsgang der Kinder.	Entscheidung der Eltern im Rahmen der ökonomischen und sozialen Möglichkeiten; Korrektur der Entscheidung im wesentlichen nur negativ; positiv unzureichend. Freistellen vielfach erst verliehen, wenn die Kinder bereits auf den höheren Schulen sind, daher nicht genügend wirksam als Anreiz.	Entscheidung der Eltern zunächst nach den ökonomischen und sozialen Möglichkeiten; negative Korrektur verschärft; positive Korrektur durch organisatorische Maßnahmen zur Überleitung Begabter in gehobene Schulen und Vermehrung der Freistellenmöglichkeiten. Über Freistellen vor der Aufnahme zu beschließen.



Es scheint nur noch eine Auseinandersetzung nötig mit der Frage der verschiedenen Begabungsqualitäten. Ich habe bislang nur die Tüchtigkeitsquantität oder -intensität in Betracht gezogen und dabei in erster Linie an die intellektuelle Seite der geistigen Tüchtigkeit gedacht, weil diese es ist, welche im Staatsorganismus, in den für den Staat in erster Linie lebenswichtigen Berufen, die ausschlaggebende Rolle spielt. Deshalb ist es ein Unsinn, Dinge, die den Schmuck des Lebens ausmachen, die auch manchen einzelnen vielleicht das Leben erst lebenswert machen, von denen aber der Gesamtorganismus nicht seine Lebenskräfte bezieht, zur Grundlage der Erziehung machen zu wollen. Künstlerische Erziehung, die mehr will. als das heranwachsende Geschlecht wie für die anderen Kulturgüter so auch für die Kunst aufnahmefähig zu machen, ist eine Ausgeburt echt deutscher Weltfremdheit. Für eine höhere Schule, die für die höheren Berufe vorbildet, sind intellektuelle Anforderungen gewisser Höhe einfach unerläßlich. Der Vorwurf, daß die Schule dem großen Künstler X bitter Unrecht getan habe, als er elend in der Untertertia strandete, ist unberechtigt, wenn der junge X in der Untertertia nicht nachgewiesen hatte, daß er für die Anforderungen der Obertertia reif war. Eine Schule, bei der die Intellektausbildung das Rückgrat bilden muß, kann ihrer Natur nach einem etwa in der bildenden Kunst noch so begabten jungen Manne nicht über ein gewisses Maß entgegenkommen, ohne sich selbst zu verneinen. Der Fehler liegt nicht an der Schule, sondern daran, daß der betreffende junge Mann nicht an der richtigen Stelle war. Der gehörte irgendhin, wo die künstlerische Ausbildung das vorherrschende Schulziel bildet. Was man für so einen jungen Mann erwarten muß, ist nicht, daß die Schule ihn um jeden Preis durchschiebt, sondern ihm hilft, den rechten Platz zu finden, wohin er gehört. Dem steht aber heute noch das „Einjährige" im Wege. Als entscheidender Maßstab der Auslese kann der allgemeinbildenden höheren Schule nur der der intellektuellen Tüchtigkeit dienen. Die Wissenschaft mit dem Ziele der höchsten Objektivität und die Kunst mit ihrer höchsten Subjektivität können nicht auf einen Maßstab gebracht werden. Eine andere Art der Begabungsdifferenz ist gegeben durch die verschiedenen Vorstellungstypen der Visuellen, Akustiker, Motoriker. Günstige Beanlagung nach einer Seite wird aber auch bei schwächerer Beanlagung oder mangelhafter Ausbildung der anderen Seiten zu einer Beurteilung des jungen Menschen führen, die verhindert, daß er bei der Auslese zu den Unbrauchbaren kommt, wofern nur überhaupt genügend positive Intellektqualitäten vorhanden sind. Eine Differenzierung der höheren Schule rein nach den verschiedenen Vorstellungsseiten ist natürlich ausgeschlossen. Damit eine richtige Einschätzung des jungen Menschen gewährleistet wird, ist allerdings nötig, daß der Lehrer so viel Psychologe ist, um bestimmte Beanlagungen, die besonders entwicklungsfähig sind, zu erkennen und zu fördern. Die auf Psychologie gegründete Methode ist hier das Moment, das Irrtümer und Mängel der Auslese zu verhindern geeignet ist.

Organisatorische Differenzierung kann nur indirekt auf die Verschiedenheit der Begabungstypen aufgebaut werden, insofern als Besonderheiten



des Begabungstyps einen Ausdruck in verschiedener Tüchtigkeit in den einzelnen Fächern finden. Auf die Frage der Wahlfreiheit des Unterrichts der Primen, die Frage der Differenzierung der Oberklassen etwa in historisch-philosophisch-klassische, in mathematisch-naturwissenschaftliche, in neusprachlich-modern-literarische, kann ich hier nicht näher eingehen. Nur so viel sei gesagt, daß ein mathematisch stark beanlagter Kopf in den besten Jahren zwischen 16 und 19 nicht in dem Maße durch die hohen Anforderungen in Anspruch genommen werden sollte, die von dem neusprachlichen Betriebe etwa der Oberrealschule gestellt werden. Unsere Differenzierung in klassisches Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule ist zumal im Hinblick auf die Oberstufe zu einseitig stofflich und zu wenig psychologisch, da auf allen drei Anstalten das Fremdsprachliche, dessen Bedeutung ich als Neuphilologe gewiß nicht verkenne, unerläßliche Bedingung ist und dabei einen verhältnismäßig sehr breiten Raum einnimmt, so daß die Gefahr besteht, daß z. B. ein naturwissenschaftlich sehr stark interessierter junger Mann infolge der Mühe, die er hat, in den Sprachen mitzukommen, verhindert ist, seinen eigentlichen starken Seiten diejenige Pflege angedeihen zu lassen, die nötig ist, um hier etwas Besonderes zu leisten. Die Pflege der Sonderbegabung kommt in der Auslese der Tüchtigen entschieden zu kurz.

Universitätsgleichberechtigung für das Maturitäts-Examen etwa der drei vorgeschlagenen Typen von Vollanstaltsoberstufen, in kleineren Städten Einrichtung einer Oberstufe mit weitgehender Wahlfreiheit der Fächer, das scheint mir der richtige Zukunftsweg, um eine angemessene Berücksichtigung der Begabungsqualitäten und damit der Verbesserung der Auslese und Förderung der Tüchtigen zugunsten auch der Einseitig-Tüchtigen, der Sondertalente, sicherzustellen.

Die Wahlfreiheit wird um so unbedenklicher sein, je tüchtiger das Schülermaterial der höheren Schulen ist, je mehr wirkliche Talente sich unter den Schülern finden, je mehr Arbeitstrieb von innen heraus und nicht äußerer Zwang und äußere Rücksichten den einzelnen bestimmen. Man darf sich nicht verhehlen, daß Wahlfreiheit nur rechten Erfolg verspricht und zu rechtfertigen ist, wenn wirklich starke Leistungen nach bestimmter Richtung zu erwarten sind. Bei untüchtigen Schülern dürfte das Ergebnis leicht das sein, daß die Entlastung auf der einen Seite dankbar als bequem empfunden wird, während die vermehrte Anspannung auf der anderen Seite nicht oder nur unvollkommen geleistet wird. Auch die weitergehende Berücksichtigung der Begabungsqualitäten ist demnach von einer Entlastung der höheren Schulen geradezu abhängig.

Ich halte die Verbesserung der Auslese derer, die zu gehobenen Stellen im sozialen Organismus gelangen, in der Richtung auf eine weitergehende Tüchtigkeitsauslese für eine der dringlichsten Aufgaben, und zwar einmal im Interesse der Leistung des Vaterlandes, das jetzt in besonders hohem Maße darauf angewiesen ist, nicht so zahlreiche Begabungen verkümmern und brach liegen zu lassen, wie es bisher der Fall war, dann aber auch im Interesse der Förderung des sozialen Ausgleichs. Die höhere Bildung muß aufhören, in dem Maße Vorrecht von Stand und Besitz zu sein, wie sie



das heute noch ist. Der Krieg ist darin ein großer Lehrmeister. Wieviel Intelligenz, Erfindungsgabe, Entschlossenheit sind überraschend ans Licht getreten! Laßt uns unsere Friedenseinrichtungen so treffen, daß die verborgenen Schätze zum Wohle des Ganzen und zur Wahrung unserer Weltstellung gehoben und besser gepflegt werden, als es bisher geschehen ist.

Das Einteilen und Definieren im Unterricht.

Von Hans Schmidkunz.

(Schluß.)

X. Umfang und Inhalt, Klarheit und Deutlichkeit.

Die Einteilung geht auf den Umfang, die Definition auf den Inhalt eines Begriffes. Diese Unterscheidung leuchtet bereits durch das Bisherige hindurch. Daran können wir rasch die kurze Weisung anschließen: für den Unterricht, zumal für den elementareren, geht der durchschnittlich beste Weg durch den Umfang zum Inhalt.

Eine Rekapitulation dessen, was über diese beiden die Logik lehrt, ist hier kaum nötig. Daß logischer und empirischer Umfang zu unterscheiden sind; daß dieser nicht größer sein kann als jener, trotz der 7 „Cinque ports" und eines etwaigen vierten „Heiligen Dreikönigs"; daß es gegen die These von der umgekehrten Proportionalität zwischen Umfang und Inhalt Einwendungen gibt, z. B. von O. Willmann aus mit dem Hinweis auf die Latenz alles Spezifischen im Generellen; daß aber der aktuelle Reichtum des Individuellen die Erforschung dessen bis zum „Unaussprechbaren" erschwert; daß unter den Frageworten „welcher" auf den Umfang, „was für ein" auf den Inhalt geht (A. Reinstein, „Die Frage", 1903, S. 17); daß in der Unterscheidung von Denotation oder Bezeichnung und Konnotation oder Mitbezeichnung jene den Umfang, diese den Inhalt meint: all dies mag wenigstens als für den Lehrer unentbehrlich gerade noch erwähnt sein.

Es mag schon bisher aufgefallen sein, daß Einteilung (Division) und Teilung (Partition) sich manchmal nicht unterscheiden lassen. Sind die Spezialdisziplinen einer Wissenschaft Einteilungsglieder oder aber Teile von ihr? Antwort: jenes, wenn die betreffende Wissenschaft als Gattung für Arten, dieses, wenn sie als ein Kollektivum für Einzelstücke genommen wird.

Also: wir müssen den logischen (und empirischen) Umfang einer Gattung von dem eines Ganzen unterscheiden, mag letzteres nun ein Kollektivum oder auch ein Einzelobjekt sein. Das ist der populäre Begriff von „Umfang" (einschließlich des allerpopulärsten: „Embonpoint"). Gerade dieser Popularsinn dürfte das Verständnis des Gattungsumfanges so beträchtlich erschweren, daß dem Lehrer ein fortwährendes Nachprüfen von Verwechselungen anzuraten ist — einschließlich ganz elementarer wie der zwischen dem geographischen Umfang eines Staates und der Gesamtheit der Arten oder Individuen von Staat sowie natürlich überhaupt der Verwechselung zwischen Genus und Kollektivum od. dgl.



Natürlich aber brauchen wir im Unterricht auch Umfänge im Sinn eines Ganzen, vielleicht eigens als „Umkreis" vom Gattungsumfang zu unterscheiden. Und zwar namentlich dann, wenn Umfänge eines Ganzen sich ändern, beispielsweise die einer Wissenschaft oder auch ihres Gegenstandes. Welche Gründe hat dies? logische oder alogische? (vgl. H. Tietze, „Die Methode der Kunstgeschichte", 1913, S. 65 f.). Welche Folgen hat dies, zumal für die Einteilung eines Genus von Wissenschaften? U. dgl. m.

So sehr wir nun auf eine didaktische Voranstellung des Umfanges vor dem Inhalt bedacht sein müssen, so sehr müssen wir doch zugleich dafür sorgen, daß wir weder den Weg zum Inhalt noch auch diesen selbst verfehlen. Hier stehen wir aber bereits vor Verfehlungen in der Philosophie selbst. Die Herbartsche „Abbreviatur des Vorstellens", das „Verdichten" und viele ähnliche Auffassungen des Begriffes werden seinem Bestande nicht gerecht. Dazu gehört die Einsicht in das Neue, das hier auftritt: in den „aktiven Geist" (Aristoteles), der den „passiven Geist" befähigt, über seine Vorstellungsbilder hinaus durch „metaphysische Analyse" seine Abstraktionsschöpfungen zustande zu bringen.

Eine solche Verfehlung würde wohl weniger nahegelegen sein, wenn nicht die unselige Jagd auf das Allgemeine den Singularbegriff (als Produkt einer Singular-Abstraktion) hätte übersehen lassen, wodurch eben der schwerfällige und achsendreherische Gang von Vorstellung zu Vorstellung oder gar zum „psychischen Begriff" entstanden ist, der doch von selbst nie zum wirklichen Begriffe führen kann, während sich dessen Kern prinzipiell (wenngleich nicht immer didaktisch leicht) schon im Singularen finden muß.

Gleichzeitig nun, ob singulär oder generisch: der Inhalt eines Begriffes will sein Wesen treffen; und wir sahen, daß ohne den Griff nach diesem auch die Definition nicht voll zu verstehen ist. Immer wieder gilt der springende Punkt: Notwendigkeitsverknüpfung der nicht akzidentellen Eigenschaften eines Gegenstandes und Merkmale eines Begriffes! Die alte Lehre von den fünf Prädikabilien, wie sie namentlich noch von englischen Logikern festgehalten wird, mag dafür auch dem Lehrer wertvoll sein. Und daß alles Ziehen von Schlüssen irgendwie auf die Bedeutung der wesentlichen Eigenschaften oder Merkmale zurückgeht, kann jeder Lehrer seinen Schülern als Hilfe ihres Verstehens und Tuns beibringen, ohne daß er deshalb schon fürchten muß, von philosophischen Wellen fortgerissen zu werden.

Nun aber das hier Entscheidende: diese Richtung auf das Wesentliche hin muß in das „Kind" nicht erst als etwas Neues von außen hineingebracht werden, sondern ist ihm von selbst eigen, häufig mit geringerer Kraft von vornherein, wird vielleicht aber noch häufiger von der Schule, einschließlich eines allzu üppigen Anschauungsunterrichts, vernachlässigt oder gar verderbt. Dann stehen wir vor diesem gewichtigen Typus von Denkfehlern: der Verwechslung des Wesentlichen und Unwesentlichen, oder gar vor jenen Virtuosen des Unwesentlichen (oben VI).

Folgt daraus für den Lehrer die Weisung, dem beizeiten vorzubeugen, und zwar sowohl praktisch durch die Logik im Unterricht wie auch theoretisch durch den Unterricht in der Logik, so folgt daraus doch zugleich die Weisung, auch hier den erforderlichen pädagogischen Optimismus zu bewähren und an jenen dem Kinde bereits eigenen aktiven Geist, speziell an seine Fähigkeit und größere



oder geringere Tendenz nach dem Wesentlichen anzuknüpfen, sie zuerst vor Abbiegungen zu bewahren und zurzeit mit bestmöglicher didaktischer Kost zu kräftigen.

Wie das schon vom Elementarunterricht und mit Hilfe der logischen Elementarlehre gilt, so gilt es dann auch vom Wissenschaftsunterricht und mit Hilfe der logischen, allgemeinen Methodenlehre, die nun bald auf die Spezialmethodiken anzuwenden ist. Hier wird, namentlich in den so komplexen Materien der historischen Wissenschaften, fort und fort an der Einsicht in das gearbeitet werden müssen, was einerseits nur Begleitumstände, höchstens begleitende Bedingungen, und was andererseits der Kern der Sache, ihr Schwerpunkt oder dgl. ist.

Mit dem Umfang eines Begriffes vertraut sein, ist Klarheit, mit seinem Inhalt vertraut sein, ist Deutlichkeit des Vorstellens (abgesehen davon, daß diese Ausdrücke auch umgekehrt gebraucht werden). So ist der Schüler zuerst zur Klarheit zu führen — oder zur „Sicherheit“, falls man diese nicht noch als eine Vorstufe der Klarheit von ihr unterscheiden will. Dann erst soll er zur Deutlichkeit gelangen. Erst Überwindung des Unklaren, Dunklen, Verschwommenen, dann Überwindung des Undeutlichen, Verworrenen, Ungegliederten oder Unartikulierten! Erst ein mehr nur psychologischer, dann ein mehr logischer Fortschritt! — Der Verfasser setzt dies näher in einer anderen Abhandlung „Der Unterricht in der Logik“ auseinander, so daß hier so viel genügen mag.

XI. Erfassung des Materiales.

Aller Einteilung muß ein Einzuteilendes (Dividendum), aller Begriffsbestimmung ein zu Bestimmendes (Definiendum), aller Disposition eine Auffindung des Stoffes (Invention) zugrunde liegen. Das klingt sehr formalistisch und überflüssig, wird aber für die praktische, zumal didaktische Anwendung der Logik von mehrfachem Belang, wie ja schon die Bedeutung der „inventio“ für den „Aufsatz“ zeigt (siehe das obenerwähnte klassische Werk von E. Laas, sowie etwa Roloffs „Lexikon der Pädagogik“ I, 1913, S. 879). Noch mehr: wie für die „dispositio“ andere Rücksichten gelten als für die „inventio“ (was gerade wieder Laas nachdrücklich und ausführlich hervorhebt), so verlangen auch „divisio“ und Erfassung des „dividendum“, ebenso „definitio“ und Erfassung des „definiendum“, verschiedene Geistesbewegungen. Die für das erstere Gegensatzglied sollen besonders das Thema unseres nächsten (Schluß-) Abschnitts werden. Hier nur so viel:

Das Postulat einer genügenden Erfassung des Materiales begleitet die Didaktik von ihren alleruntersten Anfängen, wo sie fast überhaupt nur damit zu tun hat, bis hinauf zu den höchsten Höhen des wissenschaftlichen Unterrichtes und trifft hier zusammen mit der Forderung der Wissenschaftsmethodik selbst nach möglichster Fürsorge für reichliches und gut zugängliches Material. Hier weiß man längst, um wie viel fruchtbarer meist für den Fortschritt der Wissenschaft die Herschaffung von neuem — wirklich neuem — Stoff als die erneute Behandlung des alten ist, und wie neuer Stoff neue Methoden anregt, aber auch neue Methoden neuen Stoff auffinden lassen. Wie oft wird z. B. irgendwelchen Begriffen vorgeworfen, sie seien zu wenig bestimmt, irgendwelchen Urteilen, sie seien zu wenig evident, irgendwelchen Schlüssen und Beweisen, sie seien nicht



richtig, nur weil es an einer zulänglichen Kenntnis (noch nicht Erkenntnis) des Tatbestandes oder an Vollständigkeit des Materials mangle!

Folglich hat die logische Methodenlehre nicht zwei Hauptteile, Heuristik und Systematik, sondern deren drei, deren erste die Lehre von der Materialbeschaffung, der Quellenkunde u. dgl. ist. Mag sie gleichwohl in die Heuristik ohne feste Grenzen übergehen, und mag sie im deduktiven Wissensbetrieb immerhin eine geringe Breite bis zu Null herab einnehmen: im induktiven Wissensbetrieb kann ihre Breite kaum hoch genug geschätzt werden. Besonders Archäologie (z. B. bei F. Koepp, „Archäologie", 3 Bändchen, 1911) und Kunstgeschichte zeigen es. Natürlich ist das Verfahren der Materialbeschaffung so wenig dem der Heuristik und dem der Systematik gleich, wie diese zwei einander im Verfahren gleichen.

Um so weniger kann ein Unterrichtsgang dem Wissenschaftsgange gleichen: er kann höchstens einem der drei Gänge der Wissenschaft gleichen — und dem ihrer Materialbeschaffung in der seinigen gleich gar nicht. Auch für ihn ist das eine nicht das andere. Aber merkwürdig: die drei Hauptteile oder Stufen der Wissenschaftsmethodik ähneln in auffallender Annäherung jenem Dreischlag, der als Kern aller auch noch so fraglichen Reihen von „Formalstufen" übrig bleibt. Er beginnt — falls er eben nicht anders beginnt und etwa beim Dritten anfängt — mit der Darbietung oder Anschauung, schreitet fort zum Verstehen oder Verarbeiten oder dgl. und schließt mit einem „System", sei dies nun mehr eine eigentliche Synthese oder mehr eine Anwendung.

So wären wir denn glücklich wieder bei sehr Elementarem der Didaktik angelangt: bei des Lehrers Sorge um Vorführung des Materiales, um dessen Einführung in die Schülerköpfe, kurz um die „Anschauung"! Dies gilt von jeglicher Unterrichtsform: von der entwickelnden am wenigsten, von der erklärenden mehr, von der darstellenden am meisten. Allerdings ist's mit der bloßen Hinstellung von Stoff noch nicht getan: er will eben auch gut zugänglich gemacht und vor allem planmäßig gesichtet sein. Die Vorbereitung des Lehrers gleicht hier einer Aufsatzarbeit: 1. inventio, 2. dispositio, 3. usw. Die Anfänger fehlen nicht selten darin, daß sie sich darauf beschränken, zu beschaffen, was die Sache verlangt, „und keine Sichtung des Stoffes mit Rücksicht auf den Schüler halten" (Zeif und Zlabinger, „Unterrichtslehre", 1912, S. 143).

Soll speziell das Einteilen und Definieren vorbereitet werden, so heißt es, gut gesichtete Beispiele bringen; und von diesen gilt dann, was von der Kunst des Beispieles überhaupt gilt: sie sollen aus möglichst verschiedenen Gebieten genommen, gut durchschaubar und so gewählt sein, daß gerade immer das Entscheidende hervortritt — vor allem, daß nicht das Unwesentliche die Aufmerksamkeit des Schülers wieder mal vom Wesentlichen ablenkt.

XII. Beobachtung, Beschreibung, Erklärung.

Was nun der Schüler unter des Lehrers Leitung mit dem ihm vorgelegten Material zu tun hat, ehe er dessen Einteilung und Begriffsbestimmung oder wenigstens zu den dahin führenden Vorbereitungen genügend gerüstet ist, haben wir im vorigen noch nicht zureichend angegeben. Es ist dies hauptsächlich das Beobachten und das Beschreiben. (Der Verfasser hat sich



auch hierüber in jener Abhandlung über den Unterricht in der Logik näher ausgesprochen, so daß er hier um so abgekürzter sprechen und abschließen kann.)

Vielleicht der schärfste Gegensatz der heutigen tatsächlichen oder wenigstens beabsichtigten Didaktik gegen eine frühere besteht darin, daß diese frühere mehr von Lehrsätzen und von dem in irgendeinem Sinn Rhetorischen ausging, jene heutige aber möglichst von Beobachtung und Beschreibung ausgeht, und zwar von einer durch den Schüler selbst zu vollziehenden.

Dem Lobe des Beobachtens und näheren Weisungen zu ihm widmet die meiste pädagogische Literatur von heute so viel, daß wir nicht noch Zusätze zu machen brauchen — auch nicht über den ethisch-erzieherischen Wert einer Gewöhnung an getreues Beobachten usw. Weniger Beachtung oder Ausdrücklichkeit widmet sie dem Beschreiben und der Erforderlichkeit seines Vorantritts vor allem Einteilen und Definieren sowie vor allem Erklären oder gar kritischen Beurteilen.

Und doch hat sie darin zwei Vorbilder: ein übertriebenes und ein nicht übertriebenes. Ersteres ist die — etwa seit dem Physiker Kirchhoff bestehende — Tendenz, das Erklären durch ein bloßes Beschreiben zu ersetzen, den Kausalbegriff in eine Angabe von Zuordnungen aufzulösen. Letzteres ist die — besonders seit Franz Brentano bestehende — Tendenz der Philosophie, aller Erklärung und Kritik erst einmal eine reinliche und möglichst erschöpfende Beschreibung des Erscheinenden, des Phänomenalen, zugrunde zu legen und so einen methodischen (nicht konstitutiven!) „Phänomenalismus" zu pflegen. Wie diese philosophische Errungenschaft auf die Pädagogik zu übertragen ist, hat der Verfasser wiederum anderswo zu zeigen versucht („Pädagogische Phänomenologie", in „Lehrproben und Lehrgänge" 1915, I und II). Hier begnügen wir uns mit folgenden Erwägungen:

Einerseits soll gerade nicht dem Schüler die Kausalität unter den Füßen weggezogen, nicht sein Gefühl für die Zusammensetzung der Welt samt ihm selbst aus so vielen Abhängigkeiten oder Notwendigkeiten geschwächt, nicht seine Anpassung an das harte Gestein des Muß vernachlässigt werden — sonst geht schließlich auch seine Spürkraft für die Grenzen der Kausalität sowie für deren Verwendung und Beherrschung durch den Willen zugrunde. Kommt auch an ihn die versuchte Auflösung des Erklärens in bloßes Beschreiben heran, so gibt es dagegen ein gutes, zumal im philosophischen und schon im philosophisch-propädeutischen Unterrichte durchzuführendes Mittel: man lasse das Erklären selbst reinlich und möglichst vollständig beschreiben. (Passende Vorlage dazu: J. F. W. Herschels „Preliminary discourse" von 1831.)

Andererseits soll der Schüler vor dem trotz allem noch immer „allzumenschlichen", namentlich aus Zeugenaussagen bekannten Überfliegen des Stadiums der Beschreibung mit allen Mitteln zurückgehalten werden. Daß dazu gerade die Augenblicke vor dem Einteilen und Definieren oder auch vor Ersatzformen beider besonders geeignet sind, ergibt sich aus dem Bisherigen leicht. Nur sei noch auf die stets wieder zitierenswerte Rede von H. Brunn, „Archäologie und Anschauung" von 1885 wegen ihrer scharfen Kritik der Mängel im Beschreiben hingewiesen.

Erklärung ist im weiteren Sinn die Bekanntmachung des Unbekannten, im engeren Sinn „die Angabe der Realgründe einer Tatsache oder Beziehung"



(A. Höfler § 87). Damit verbinden sich noch manche speziellere Bedeutungen, zumal in der Philologie, mit Besonderungen zur Exegetik, Hermeneutik usw., die ja auch bekannte didaktische Anwendungen besitzen.

Unser englischer Gewährsmann, J. A. Adamson, läßt das Beschreiben zu kurz kommen. Doch stellt er (S. 44 f.) in vier Formen der Definition neben die erste durch Gattung und Artunterschied sowie neben die dritte, die genetische oder konstruktive, und die vierte, welche als die durch ein typisches Spezimen kaum mehr eine rechte Definition sei, noch die zweite: die durch Beschreibung; sie gebe nicht den Artunterschied, sondern ein Akzidens (?).

Um so sorgsamer widmet J. E. Adamson ein eigenes Kapitel (XXVI) der Erklärung, der „explanation". Grundzug: ein Phänomen wird in Beziehung zu bereits bekannten oder besser bekannten Tatsachen bekannt. Zwei Hauptformen: Zurückführung auf Allgemeineres und Angabe der Ursache. Nun interessiert uns hier noch eigens die Gegenstellung, die der Autor dem Erklären gegen das Definieren gibt: letzteres entfalte die Bedeutung eines Wortes (wir kennen ja seine Sprachlogik gegenüber der Höflerschen Begriffslogik), ersteres mache die Beziehungen klar, die zwischen Tatsachen und Gesetzen bestehen. Und in den Übungsfragen, die der englische Logiker nach dortigem Gebrauch jedem Kapitel beifügt, findet sich im „Erklärungskapitel" u. a. eine, die dort für ein Prüfungszeugnis von 1898 gestellt war; und am Schlusse gibt der Autor sogar die Musterskizze einer Beantwortung. Wir schließen unsere eigenen Ausführungen mit der Frage, was wohl herauskommen dürfte, wenn diese Frage je einer Anzahl von Seminar-, Gymnasial- und Universitätsabiturienten zur Ausarbeitung gegeben würde. Sie lautet: „Wie unterscheiden sich 1. Beschreibung, 2. Definition und 3. Erklärung?"

Über die Bestimmung einseitiger Abhängigkeit in pädagogisch-psychologischen Tatbeständen mit alternativer Variabilität.

Von Gustav Deuchler.

Inhaltsübersicht: Einleitende Bemerkungen. 1. Zum Kontingenz- und Korrelationsbegriff. 2. Die Anordnung der Häufigkeitsklassen und der Koeffizient d. 3. Die Dekreszenzkoeffizienten (D_1, D_2) und ihre Beziehung zu d. 4. Die Ableitung der A-Koeffizienten durch Zerlegung von d. 5. Die arithmetischen Eigenschaften der A-Größen. 6. Die sachliche Bedeutung der A-Werte: a) der Sinn der Größe A_1; b) der Sinn der Größe A_2; c) der Sinn der Größe A_3; d) der Sinn der Größe A_4. e) Zusammenfassung. 7. Die Behandlung eines Beispiels. 8. Zuverlässigkeitsmaße für die Koeffizienten. 9. Die Identität der Sternschen ‚Kontingenz'-Formeln mit A, und A_2. 10. Kritik der Sternschen Ableitung und die ‚richtigen' Formeln Sterns. 11. Zu Sterns Ausführungen über negative ‚Kontingenz'. 12. Zur Kritik der Sternschen Zuverlässigkeitsmaße.

In einem früheren Aufsatz, „Über die Methoden der Korrelationsrechnung in der Pädagogik und Psychologie" (diese Zeitschrift Bd. 15, Heft 2—4) habe ich die bis jetzt geeignetste rechnerische Behandlung der Korrelation bei alternativer Variabilität dargestellt (S. 229 ff.). Die dort gegebenen mathematischen Mittel reichen jedoch nicht für sämtliche Fragestellungen aus, die an eine solche



Konstellation herangebracht werden können, da sie für das Problem der gegenseitigen, nicht aber für das der einseitigen Abhängigkeit entwickelt sind. Da infolge des Krieges die weitere Drucklegung meiner umfassenderen Untersuchungen über die Korrelationsmethoden und ihre Anwendungen zurückgestellt werden mußte, so will ich hier als Ergänzung meiner früheren Übersicht einige Mitteilungen über die von W. Stern (Differentielle Psychologie 309 ff.) teils unvollständig, teils auf Grund unrichtiger Annahmen entwickelten Hilfsmittel zur Formulierung der einseitigen Abhängigkeit geben; eine ausführliche Behandlung werden meine Untersuchungen (Kap. XII) bringen.

1. Beginnen will ich meine Erörterungen mit dem Vorschlag, den Ausdruck ‚Kontingenz' oder ‚Deckung' im Korrelationssinne fallen zu lassen und in den betreffenden Fällen lediglich von qualitativer Korrelation oder Ordnungskorrelation zu sprechen. Wo aber die sogenannte ‚gerichtete Kontingenz' in Frage steht (ich habe bereits früher auf S. 234 darauf hingewiesen, daß dieser Ausdruck in sich widerspruchsvoll ist), da spreche man ganz einfach von einseitiger oder einseitig gerichteter Abhängigkeit; denn das trifft den Sachverhalt vollständig, nicht mehr und nicht weniger. Nun weiß ich wohl, daß man in der englischen und amerikanischen Literatur überall da, wo zwei oder mehrere Merkmale in Abhängigkeit von einander konträr oder kontradiktorisch variieren, allgemein von Kontingenz und Deckung spricht, ebenso in der hierher gehörigen deutschen biologischen; aber es geschieht doch nur eigentlich zum Schaden der Vorstellungs- und Denkweise bei solchen Überlegungen. Das Decken oder das Kontingieren ist ja gar nicht wesentlich, sondern das Geknüpftsein des einen Merkmals an das andere und umgekehrt; das zeigt sich ganz besonders deutlich daran, daß man sich genötigt sieht, ein zufälliges und ein eigentliches Decken oder Kontingieren zu unterscheiden. Das in der Definition des Korrelationsbegriffes (vgl. Bd. XV, S. 115) enthaltene Verbunden- oder Geknüpftsein der Merkmale bzw. ihrer Varianten bedarf einer solchen Unterscheidung nicht. Gebraucht man Decken oder Kontingieren in der dem Wortsinn entsprechenden Bedeutung, so ist dagegen nichts einzuwenden; die Unterscheidung in zufälliges und eigentliches Decken fällt dann natürlich weg; auch stimmen für diesen Begriffsinhalt die gebräuchlichen Formeln nicht; es müßten die entsprechenden dafür erst entwickelt werden (vgl. dazu meine Unters. Kap. XII).

2. Den Betrachtungen lege ich der Einfachheit halber das fingierte Beispiel des früheren Aufsatzes zugrunde: es stehe der Zusammenhang zwischen geometrischer (X) und zeichnerischer (Y) Begabung in Frage; der Versuch werde in der Form eines doppelten Alternativtests durchgeführt, so daß jede der Vpn. in jedem der beiden Gebiete die Probe besteht oder nicht besteht, d. h. geometrische bzw. zeichnerische Begabung besitzt (X_1 bzw. Y_1) oder nicht besitzt (X_2 bzw. Y_2). Es sind dann bei jeder Vp. vier Möglichkeiten in dieser Doppelprobe zu unterscheiden, nämlich $X_1 Y_1$, $X_1 Y_2$, $X_2 Y_1$ und $X_2 Y_2$; eine dieser Möglichkeiten verwirklicht sich jeweils. Soll nun α, β, γ, δ besagen, wieviel von den n Vpn. bzw. die erste, zweite, dritte, vierte Möglichkeit verwirklichen, so läßt sich das Ergebnis in der folgenden Übersicht



$$\left.\begin{matrix} X_1 Y_1 & X_1 Y_2 & X_2 Y_1 & X_2 Y_2 \\ \alpha & \beta & \gamma & \delta \end{matrix}\right| = \begin{pmatrix} \alpha & \gamma \\ \beta & \delta \end{pmatrix}$$

oder in der sogenannten Vierfeldertafel

	X_1	X_2	
Y_1	α	γ	$\alpha + \gamma$
Y_2	β	δ	$\beta + \delta$
	$\alpha + \beta$	$\gamma + \delta$	n

$$= \begin{pmatrix} \alpha & \gamma \\ \beta & \delta \end{pmatrix}$$

gut darstellen, wobei $\alpha + \beta + \gamma + \delta = n$ ist. Die in dieser Konstellation gegebene gegenseitige Abhängigkeit zwischen den Merkmalen X und Y wird dann am besten durch die Gleichung

$$d = \frac{\alpha\delta - \beta\gamma}{\sqrt{(\alpha + \beta)(\alpha + \gamma)(\delta + \beta)(\delta + \gamma)}} \tag{1}$$

charakterisiert (vgl. Bd. XV. S. 233).

3. Für die folgenden Betrachtungen ist es zweckmäßig, wenn eine kurze, früher nicht gegebene Ableitung der Größe d zunächst hierher gesetzt wird. Für einen Augenblick sei die Vierfeldertafel so aufgefaßt, daß X_1 und X_2 zwei selbständige Gruppen darstellen, in die die n Vpn. von vornherein zerfallen, so wie es bei dem Tatbestand des Koeffizienten c (vgl. a. a. O. S. 231 ff.) vorliegt. Dann kommen für jede der beiden Gruppen nur die zwei Möglichkeiten Y_1 und Y_2 in Betracht.

Die gegenseitige Abhängigkeit wäre dann positiv um so größer, je größer $\frac{\alpha}{\alpha + \beta}$ und je kleiner $\frac{\gamma}{\gamma + \delta}$ ist und umgekehrt; sie wäre negativ um so größer, je größer $\frac{\gamma}{\gamma + \delta}$ und je kleiner $\frac{\alpha}{\alpha + \beta}$ ist. Bilden wir darum die Differenz

$$D_1 = \frac{\alpha}{\alpha + \beta} - \frac{\gamma}{\gamma + \delta} = \frac{\alpha\delta - \beta\gamma}{(\alpha + \beta)(\gamma + \delta)}, \tag{2}$$

so wäre D_1 ein zwischen $+1$ und -1 schwankender Korrelationskoeffizient, der bei Unabhängigkeit gleich 0 würde; er ist ja auch formal mit c identisch. Da jedoch X vor Y hier keinerlei Vorzug besitzt, so müssen wir die gleiche Überlegung auch anstellen, wenn wir von der um 90^0 gedrehten Vierfeldertafel, also von der Annahme ausgehen, daß Y_1 und Y_2 selbständig feste Gruppen, X_1 und X_2 variable Möglichkeiten sind. So erhalten wir dann eine zweite Differenz mit den gleichen Eigenschaften

$$D_2 = \frac{\alpha}{\alpha + \gamma} - \frac{\beta}{\beta + \delta} = \frac{\alpha\delta - \beta\gamma}{(\alpha + \gamma)(\beta + \delta)} \tag{3}$$

Die beiden Ausdrücke sind verschieden: D_1 setzt nur die mit Y_1 verbundenen X_1 und X_2 zur Gesamtzahl der X_1 und X_2 in Beziehung; D_2 nur die mit X_1 verbundenen Y_1 und Y_2 zur Gesamtzahl der Y_1 und Y_2. In einem Ausdruck, der



die gegenseitige Abhängigkeit darstellen soll, müssen offenbar die in D_1 und D_2 enthaltenen Beziehungen in gleicher Weise vorhanden sein. Dies ist der Fall, wenn wir das Produkt aus D_1 und D_2 bilden und zur Gewinnung einer Größe der gleichen Dimension die Quadratwurzel ziehen. Dies aber gibt

$$\sqrt{D_1 \cdot D_2} = \frac{a\delta - \beta\gamma}{\sqrt{(a+\beta)(\gamma+\delta)(a+\gamma)(\beta+\delta)}} = d. \tag{4}$$

Der Korrelationskoeffizient d ist also das geometrische Mittel der Größen D_1 und D_2.

Den Größen D_1 und D_2 können wir eine selbständige sachliche Bedeutung geben; beide sind Differenzen von partial-relativen Häufigkeiten[1]). Dabei drückt D_1 das relative Abnehmen aus, das sich in Y_1 beim Übergang von X_1 zu X_2, D_2 dasjenige, das sich in X_1 beim Übergang von Y_1 nach Y_2 geltend macht; sie sind übrigens, wie sich leicht zeigen läßt, identisch mit den in der Korrelationslehre bekannten, gewöhnlich mit $R_{\frac{y}{x}}$ und $R_{\frac{x}{y}}$ bezeichneten „Regressions"-Koeffizienten (vgl. meine Unters. Kap. XII). Zweckmäßiger ist es, weil allgemeiner, von Dekreszenz- oder Abnahmekoeffizienten zu sprechen. Jedenfalls verlohnt es sich, die beiden Größen D_1 und D_2 zu bestimmen, da sie wesentlich zur genaueren Kennzeichnung der Konstellation beitragen.

4. Die Ausdrücke für D_1 und D_2 hätten wir natürlich auch einfach durch Quadrierung und Zerlegung der Formel (1) gewinnen können. Versucht man dies, so erkennt man, daß dabei der Nenner entscheidend ist und daß dieser in dreifacher Weise zerlegt werden kann: wir erhalten nämlich so außer dem Formelpaar (2) und (3) noch die beiden folgenden Paare

$$A_1 = \frac{a\delta - \beta\gamma}{(a+\beta)(\beta+\delta)}, \qquad A_2 = \frac{a\delta - \beta\gamma}{(a+\gamma)(\gamma+\delta)} \qquad (5),\ (6)$$

und

$$A_3 = \frac{a\delta - \beta\gamma}{(a+\beta)(a+\gamma)}, \qquad A_4 = \frac{a\delta = \beta\gamma}{(\beta+\delta)(\gamma+\delta)}; \qquad (7),\ (8)$$

dabei gilt natürlich, analog (4), die Gleichung

$$\sqrt{A_1 \cdot A_2} = \sqrt{A_3 \cdot A_4} = d. \tag{9}$$

Weitere analoge Zerlegungen sind nicht möglich.

5. Gegenüber den A-Koeffizienten wollen wir zunächst in der einmal eingenommenen formalistischen Haltung bleiben und sie rein auf ihre arithmetischen Eigenschaften hin untersuchen. Wir tun dies, indem wir ihre Werte in drei ausgezeichneten Fällen bestimmen: in dem der gegenseitigen Unabhängigkeit von X und Y, in dem der vollkommenen Korrelation und in dem der vollkommenen einseitigen Abhängigkeit.

[1]) ‚Partial-raltiv', weil die Häufigkeit eines Feldes nur zu einem Teil der gesamten Häufigkeiten, nämlich zu den Häufigkeiten der Variante, in der das Feld liegt, in Beziehung gesetzt wird, im Gegensatz zu ‚total-relativ' oder ‚relativ' schlechthin.



Der Fall der Unabhängigkeit ist bekanntlich dann verwirklicht, wenn die vier Größen der Konstellation $\begin{pmatrix} \alpha & \gamma \\ \delta & \beta \end{pmatrix}$ die Gleichung

$$\alpha : \beta = \gamma : \delta \text{ oder } \alpha\delta - \beta\gamma = 0 \tag{10}$$

befriedigen. Wir sehen sofort: wenn Unabhängigkeit vorliegt, werden auch alle vier A-Größen gleich 0.

Vollkommene Korrelation liegt vor, wenn zwei in der Diagonale liegende Häufigkeiten 0 sind, also bei $\begin{pmatrix} \alpha & 0 \\ 0 & \delta \end{pmatrix}$ oder bei $\begin{pmatrix} 0 & \gamma \\ \beta & 0 \end{pmatrix}$. Die Werte, welche die A-Größen hierbei annehmen, sind in der folgenden Übersicht zusammengestellt:

	A_1	A_2	A_3	A_4
$\begin{pmatrix} \alpha & 0 \\ 0 & \delta \end{pmatrix} \rightarrow$	$+1$	$+1$	$+\frac{\delta}{\alpha}$	$+\frac{\alpha}{\delta}$
$\begin{pmatrix} 0 & \gamma \\ \beta & 0 \end{pmatrix} \rightarrow$	$-\frac{\gamma}{\beta}$	$-\frac{\beta}{\gamma}$	-1	-1

Ergebnis: Die Größen A_1 und A_2 werden bei vollkommener positiver Korrelation gleich $+1$, während hier A_3 und A_4 zwar positiv, aber größer oder kleiner 1 sind, je nach dem Verhältnis von α zu δ; dagegen werden bei vollkommener negativer Korrelation die Größen A_3 und A_4 gleich -1, während A_1 und A_2 zwar auch negativ sind, im Betrag aber größer oder kleiner 1, je nach dem Verhältnis von β zu γ.

Natürlich ist all dies mit der Gleichung (9) vereinbar.

Einseitige vollkommene Abhängigkeit kann in vier Fällen vorhanden sein: 1. wenn alle X_1 auch Y_1 sind, nicht aber alle Y_1 zugleich X_1, also bei $\begin{pmatrix} \alpha & \gamma \\ 0 & \delta \end{pmatrix}$;

2. wenn alle Y_1 auch X_1 sind, nicht aber alle X_1 zugleich Y_1, also bei $\begin{pmatrix} \alpha & 0 \\ \beta & \delta \end{pmatrix}$;

3. wenn alle X_1 auch Y_2 sind, nicht aber alle Y_2 zugleich X_1, also bei $\begin{pmatrix} 0 & \gamma \\ \beta & \delta \end{pmatrix}$;

4. wenn alle X_2 auch Y_1 sind, nicht aber alle Y_1 zugleich X_2, also bei $\begin{pmatrix} \alpha & \gamma \\ \beta & 0 \end{pmatrix}$.

Die Werte für die A-Größen sind dann aus der folgenden Übersicht zu entnehmen:

		A_1	A_2
+ (pos.)	$\begin{pmatrix} \alpha & \gamma \\ 0 & \delta \end{pmatrix} \rightarrow$	$+1$	$\frac{\alpha\delta}{(\alpha+\gamma)(\gamma+\delta)} < +1$
	$\begin{pmatrix} \alpha & 0 \\ \beta & \delta \end{pmatrix} \rightarrow$	$\frac{\alpha\delta}{(\alpha+\beta)(\beta+\delta)} < +1$	$+1$
— (neg.)	$\begin{pmatrix} 0 & \gamma \\ \beta & \delta \end{pmatrix} \rightarrow$	$\frac{-\gamma}{\beta+\delta} \gtrless -1$	$\frac{-\beta}{\gamma+\delta} \gtrless -1$
	$\begin{pmatrix} \alpha & \gamma \\ \beta & 0 \end{pmatrix} \rightarrow$	$\frac{-\gamma}{\alpha+\beta} \gtrless -1$	$\frac{-\beta}{\alpha+\gamma} \gtrless -1$



		A_3		A_4	
+ (pos.)	$\begin{pmatrix}\alpha\gamma\\0\delta\end{pmatrix}\rightarrow$	$\dfrac{\delta}{\alpha+\gamma}$	$\gtrless +1$	$\dfrac{\alpha}{\gamma+\delta}$	$\gtrless +1$
	$\begin{pmatrix}\alpha 0\\\beta\delta\end{pmatrix}\rightarrow$	$\dfrac{\delta}{\alpha+\beta}$	$\gtrless +1$	$\dfrac{\alpha}{\beta+\delta}$	$\lessgtr +1$
— (neg.)	$\begin{pmatrix}0\gamma\\\beta\delta\end{pmatrix}\rightarrow$	-1		$\left\lvert\dfrac{-\beta\gamma}{(\beta+\delta)(\gamma+\delta)}\right\rvert$	$<\lvert -1\rvert$
	$\begin{pmatrix}\alpha\gamma\\\beta 0\end{pmatrix}\rightarrow$	$\left\lvert\dfrac{-\gamma\beta}{(\alpha+\beta)(\alpha+\gamma)}\right\rvert$	$<\lvert -1\rvert$	-1	

Die vier Größen werden also entweder alle positiv oder alle negativ, je nachdem der Zähler $\alpha\delta - \beta\gamma$ und damit auch der Korrelationskoeffizient d positiv oder negativ wird. Unter den vier Werten ist jeweils einer, dessen Betrag gleich 1 ist.

Nehmen wir nun noch die Werte der beiden zuvor betrachteten Fälle hinzu und verfolgen wir den Verlauf eines jeden Koeffizienten durch die verschiedensten Konstellationen hindurch, so erkennen wir außerdem, daß der algebraische Wert dieses Betrages, wenn positiv ein Maximum, wenn negativ ein Minimum ist. Die Koeffizienten A_1 und A_2 bewegen sich (gegenseitig natürlich immer die Gl. (9) erfüllend), von ihren Maximalwerten $+1$ aus fallend über 0 hinaus ins negativ Unbegrenzte; die Koeffizienten A_3 und A_4 dagegen gehen von -1 aufwärts über 0 hinaus ins positiv Unbegrenzte. Auf Grund der nun gefundenen arithmetischen Eigenschaften ist gegen die Verwendung der A-Größen zur Charakteristik einseitiger Abhängigkeit nichts einzuwenden; denn wir erhalten ja bei vollkommener einseitiger Abhängigkeit die Werte $+1$ und -1, bei Unabhängigkeit 0, im übrigen dazwischen und darunter bzw. darüber liegende Größen.

6. Nun ist notwendig, daß wir uns die sachliche Bedeutung der A-Größen klar machen; darum müssen wir jetzt untersuchen, welcher Art die durch die Quotientenbildung ausgedrückte Beziehung bei den vier A-Koeffizienten ist. Dabei erörtern wir aber hier bloß den Teil der A-Größen relativ vollständig, dessen Betrag zwischen 0 und 1 liegt.

a) Wir betrachten zunächst die Gl. (5):

$$A_1 = \frac{\alpha\delta - \beta\gamma}{(\alpha+\beta)(\beta+\delta)} \qquad (5)$$

Wir wissen, daß der Zähler algebraisch nie größer als der Nenner sein kann und daß er diesem gleich wird für $\beta = 0$, also für die Konstellation $\begin{pmatrix}\alpha\gamma\\0\delta\end{pmatrix}$. Wir können nun sagen, daß diese Konstellation, in Worte gefaßt, bedeutet: soviel X_1 als möglich sind an Y_1 geknüpft, nicht aber soviel Y_1 als möglich zugleich auch an X_1; sie enthält gleichzeitig aber noch eine weitere Sinneinheit, nämlich: soviel Y_2 als möglich sind an X_2 geknüpft, nicht aber soviel X_2 als möglich zugleich auch an Y_2. Wenn also, von dem Fall der Unabhängigkeit (vgl. Gl. (10)) ausgehend, β im Verhältnis zu den anderen Größen mehr und mehr abnimmt,

so heißt das, daß man sich immer mehr dem quantitativen Inhalt der beiden Sätze nähert, daß also die Zahl der an Y_1 gebundenen X_1 oder der an X_2 gebundenen Y_2 von 0 bis zum Maximum anwächst; dies drückt dann der von 0 bis $+1$ wachsende Koeffizient aus. Der qualitative Inhalt der Sätze, der die Art der Bindung ausdrückt, bleibt aber immer derselbe: die Bindung bringt X_1 an Y_1 bzw. Y_2 an X_2, nicht umgekehrt.

Die weitere Bedeutung von A_1 enthüllt sich uns, wenn wir die Ausdrücke im Zähler und Nenner direkt aus der Vierfeldertafel herzuleiten versuchen. Bekanntlich läßt sich das Vorhandensein von Unabhängigkeit oder Abhängigkeit auch dadurch prüfen, daß wir eine der vier Größen mit dem Produkt der gesamten Häufigkeiten der sich in ihr treffenden X- und Y-Varianten, durch n dividiert, vergleichen, bzw. von diesem Produkt abziehen. An der gleichen Konstellation durchgeführt, kommt immer der gleiche Betrag heraus, nämlich $\frac{1}{n}(\alpha\delta - \beta\gamma)$, wie man sich durch Ausrechnung der vier Gleichungen

$$\left.\begin{array}{l} \frac{(\alpha+\beta)(\beta+\delta)}{n} - \beta \\ \frac{(\alpha+\gamma)(\gamma+\delta)}{n} - \gamma \\ \frac{(\alpha+\beta)(\alpha+\gamma)}{n} - \alpha \\ \frac{(\beta+\delta)(\gamma+\delta)}{n} - \delta \end{array}\right\} = \pm \frac{\alpha\delta - \beta\gamma}{n} \tag{11}$$

leicht überzeugt. Das Pluszeichen gilt für die erste und zweite, das Minuszeichen für die dritte und vierte Gleichung. Die auf 0 gebrachten Differenzen — Kennzeichen der Unabhängigkeit — lassen sich auch leicht aus $\alpha:\beta = \gamma:\delta$ nach den Sätzen der Proportionslehre entwickeln. Die ersten Glieder auf der linken Seite der Gleichung, die Minuenden, geben also in jedem Falle genau an, welchen Wert jede der vier Größen haben muß, damit das Unabhängigkeitskriterium erfüllt ist; denn sie sind die Größen für die Unabhängigkeit in der betreffenden Konstellation selbst. Vergleichen wir nun die rechte Seite und die Differenzen auf der linken Seite der Gl. (11) mit den Ausdrücken für die A-Koeffizienten, so erkennen wir, daß die Abweichungen der einzelnen Häufigkeitszahlen von den Häufigkeiten der Unabhängigkeit (d. h. die Differenzen) zu den Häufigkeitszahlen der Unabhängigkeit (den Minuenden) in Beziehung gesetzt sind, und zwar entspricht die obige Reihenfolge der Gleichungen der Reihenfolge der A-Größen. Nun verstehen wir auch vollkommen, warum beim Abnehmen des β der Zähler von A_1 nie größer werden kann als der Nenner; der Zähler ist ja immer die Differenz in der gleichen Subtraktion, in der der Nenner Minuend ist. Ebenso verstehen wir jetzt aber auch, daß im negativen Bereich der Betrag des Zählers den des Nenners beliebig überragen, daß also A_1 beliebig unter -1 herabsinken kann; freilich geht dies nicht mit dem Wachsen des β parallel, sondern hängt hauptsächlich von γ ab.

Wir können das Ergebnis der Erörterung über A_1 folgendermaßen zusammenfassen:



A_1 vermag zwischen 0 und 1 den Grad der Abhängigkeit der Variante X_1 von Y_1 zum Ausdruck zu bringen, was gleichzeitig auch die Abhängigkeit der Variante Y_2 von X_2 bedeutet; der qualitative Inhalt des Koeffizienten läßt sich durch folgende Symbolik andeuten: $A_1 = A\,(X_1 \rightarrow Y_1) = A\,(Y_2 \rightarrow X_2)$.

b) Gehen wir nun zu Gl. (6):

$$A_2 = \frac{\alpha\delta - \beta\gamma}{(\alpha + \gamma)\,(\gamma + \delta)} \tag{6}$$

über, die ihr Maximum erreicht, wenn $\gamma = 0$ wird, also für die Konstellation $\begin{pmatrix} \alpha & 0 \\ \beta & \delta \end{pmatrix}$. Der Inhalt dieser Konstellation ergibt, korrelationstheoretisch formuliert: Soviel Y_1 als möglich sind an X_1 geknüpft, nicht aber umgekehrt; ebenso: soviel X_2 als möglich an Y_2, nicht umgekehrt. Liegt γ zwischen 0 und $\frac{1}{n}(\alpha + \gamma)\,(\gamma + \delta)$, so beschreibt das zwischen + 1 und 0 sich bewegende A_2 den Grad der Bindung, die Y_1 an X_1, bzw. X_2 an Y_2 knüpft. Wir haben hier gerade die entgegengesetzte Richtung der Bindung oder der Abhängigkeit wie bei A_1 — und dies muß auch so sein, wenn das geometrische Mittel aus A_1 und A_2, das ja doch das Zusammenbestehen beider Abhängigkeiten charakterisiert, die gegenseitige Abhängigkeit ausdrücken soll. Das Verhältnis des Zählers zum Nenner ist bereits im Zusammenhang mit der Erörterung der Gl. (11) bestimmt worden. Wir können darum unsere Betrachtungen über A_2 sogleich zusammenfassen:

A_2 vermag zwischen 0 und 1 den Grad der Abhängigkeit der Variante Y_1 von X_1 (bzw. X_2 von Y_2), zu kennzeichnen und drückt damit die entgegengesetzte Richtung der Abhängigkeit aus wie A_1; die Art der durch A_2 bezeichneten Abhängigkeit läßt sich durch folgende Symbolik andeuten: $A_2 = A\,(Y_1 \rightarrow X_1) = A\,(X_2 \rightarrow Y_2)$.

c) Nach Gl. (7) war

$$A_3 = \frac{\alpha\delta - \beta\gamma}{(\alpha + \beta)\,(\alpha + \gamma)}. \tag{7}$$

Vom Fall der Unabhängigkeit aus betrachtet, bewegt sich A_3 mit bis zu 0 abnehmendem α von 0 bis — 1. Die Konstellation dieses Extrems ist $\begin{pmatrix} 0 & \gamma \\ \beta & \delta \end{pmatrix}$. Korrelationstheoretisch ausgedeutet, besagt dies: soviel X_1 als möglich sind an Y_2 geknüpft, nicht aber umgekehrt; zugleich auch: soviel Y_1 als möglich an X_2, nicht umgekehrt. Ein kleinerer Betrag als 1 drückt ein geringeres Maß von Bindung aus, welche die eine positive Variante (X_1 bzw. Y_1) an die andere negative (Y_2 bzw. X_2) knüpft. Wir können darum den Koeffizienten A_3 zusammenfassend folgendermaßen charakterisieren:

A_3 vermag zwischen 0 und — 1 den Grad der Abhängigkeit zu kennzeichnen, in der sich die positive Variante (X_1 bzw. Y_1) des einen Merkmals von der negativen (Y_2 bzw. X_2) des andern befindet. Die Art der Abhängigkeit läßt sich durch die Symbole darstellen: $A_3 = A\,(X_1 \rightarrow Y_2) = A\,(Y_1 \rightarrow X_2)$, oder beide Bedeutungen zusammenfassend $A_3 = A\,(1_{xy} \rightarrow 2_{yx})$.

d) Endlich war nach Gl. (8)

$$A_4 = \frac{\alpha\delta - \beta\gamma}{(\beta + \delta)(\gamma + \delta)}. \tag{8}$$

Mit bis zu 0 abnehmendem δ bewegt sich A_4, von der Unabhängigkeit ausgehend, von 0 bis — 1. Letzterem Wert entspricht $\begin{pmatrix}\alpha & \gamma \\ \beta & 0\end{pmatrix}$. Für die Korrelationslehre sagt diese Konstellation die zwei Sätze: Soviel X_2 als möglich sind an Y_1 geknüpft, nicht aber umgekehrt, und soviel Y_2 als möglich an X_1, nicht umgekehrt. Ist der Betrag von A_4 kleiner als 1, so drückt dies ein geringeres Maß von Bindung aus, welche die eine negative Variante (X_2 bzw. Y_2) an die andere positive (Y_1 bzw. X_1) knüpft; die Abhängigkeit hat demnach hier die entgegengesetzte Richtung wie bei A_3. Wir können also über A_4 zusammenfassend sagen:

A_4 vermag zwischen 0 und —1 den Grad der Abhängigkeit auszudrücken, in der sich die negative Variante (X_2 bzw. Y_2) des einen Merkmals von der positiven (Y_1 bzw. X_1) des andern befindet. A_4 charakterisiert also die entgegengesetzte Richtung der Abhängigkeit wie A_3. Folgende Symbole stellen die Art der Abhängigkeit gut dar: $A_4 = A\,(X_2 \rightarrow Y_1) = A\,(Y_2 \rightarrow X_1)$, oder beide Bedeutungen zusammen: $A_4 = A\,(2_{xy} \rightarrow 1_{yx})$.

e) Die Koeffizienten A_1 und A_2 beschreiben entgegengesetzt gerichtete Abhängigkeiten. Darin aber stimmen sie überein, daß die Richtung der Abhängigkeit sich innerhalb der gleichartigen Glieder der alternativen Variabilität erstreckt, also innerhalb X_1 und Y_1 bzw. X_2 und Y_2. Gerade darin unterscheiden sich von ihnen die Koeffizienten A_3 und A_4, indem die Richtung der dadurch gekennzeichneten Abhängigkeit durch Glieder entgegengesetzter Art markiert ist, also durch X_1 und Y_2 bzw. Y_1 und X_2.

Die Verschiedenheit und Verwandtschaft der vier Koeffizienten tritt sehr gut hervor, wenn sie in der die Art der Abhängigkeit ausdrückenden Symbolik zusammengestellt werden. Dabei ziehen wir aber die Doppelbedeutung der Koeffizienten A_1 und A_2 ebenfalls in ein Symbol zusammen, indem wir an X und Y die Indices weglassen; man kann es auch so deuten: wir lassen den auf die negativen Varianten bezüglichen Satz, als mit dem ersten notwendig gegeben, beiseite und drücken bloß den ersten aus. Außerdem führen wir noch neue Zeichen ein, indem wir die unabhängige Variante als Index der von ihr abhängigen anschreiben: wir schreiben für $X \rightarrow Y = X^y$, und für $Y \rightarrow X = Y_x$; entsprechend für $1_{xy} \rightarrow 2_{yx} = 1_2$ und für $2_{yx} \rightarrow 1_{yx} = 2_1$. Dann ergibt sich folgende Übersicht:

$$\begin{array}{l|l} A_1 = A\,(X_y) = A\,(X \rightarrow Y) & A_3 = A\,(1_2) = A\,(1_{xy} \rightarrow 2_{yx}) \\ A_2 = A\,(Y_x) = A\,(Y \rightarrow X) & A_4 = A\,(2_1) = A\,(2_{xy} \rightarrow 1_{yx}) \end{array} \tag{12}$$

Die in diesem Zusammenhang nötigen Erörterungen über den Teil der Koeffizienten, der nicht zwischen 0 und + 1 bzw. — 1 liegt, lassen sich leicht im Anschluß an das Beispiel im nächsten Abschnitt geben.

Wir können das Ergebnis über die Frage der einseitigen Abhängigkeit darum so formulieren:

Die Koeffizienten A_1, A_2 und A_3, A_4 geben uns die Mittel an die Hand, welche die neben der Dekreszenz D_1 und D_2 in den Konstella-



tionen noch vorliegenden Beziehungen einseitiger Abhängigkeit für sich vorteilhaft ausdrücken, da jedes Paar die Korrelation ergibt; man hat deshalb auch in den A-Größen eine gute gegenseitige Kontrolle, ebenso eine solche für d wie für D_1 und D_2, wenn man aus jedem der drei Paare den Korrelationskoeffizienten (d) bestimmt.

7. Die bisher gewonnenen Formeln sollen nun an einem Beispiel verdeutlicht werden. Ich bleibe sachlich bei der Frage nach der Abhängigkeit zwischen geometrischer und zeichnerischer Begabung, entnehme aber die Zahlen dem Heymans-Sternschen ‚Kontingenz'-Beispiel (vgl. Stern, Differ. Psychol. 309 f.), weil das zugleich eine konkrete Unterlage gibt für die Betrachtung der Sternschen Koeffizienten; die Zahlen haben darum keine reale Bedeutung.

Es seien also unter den 110 geprüften Vpn. 21, welche die geometrische (X_1) und 31, welche die zeichnerische (Y_1) Probe bestanden haben; darunter sind 14, die gleichzeitig beiden Proben ($X_1\ Y_1$) genügten. Darnach ergeben sich die beiden Vierfeldertafeln für die absoluten und prozentuellen Häufigkeiten.

Absolute Häufigkeiten.

	X_1	X_2	
Y_1	14	17	31
Y_2	7	72	79
	21	89	110

Prozentuelle Häufigkeiten.

	X_1	X_2	
Y_1	12,7	15,5	28,2
Y_2	6,3	65,5	71,8
	19,0	81,0	100

Es ist zweckmäßig, die absoluten Häufigkeiten in relative oder in prozentuelle umzurechnen, wie dies auch Stern tut. Man bekommt dadurch ein bestimmteres und — was besonders wichtig ist — mit allen Konstellationen ähnlicher Art vergleichbares Bild von den Häufigkeitsanteilen der Varianten am Gesamtergebnis, und dies ist das erste, was man zu gewinnen suchen wird. Bei der Darstellung größerer Untersuchungen wird man sich der kürzeren Schreibweise $\begin{pmatrix} 14 & 17 \\ 7 & 72 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 12{,}7 & 15{,}5 \\ 6{,}3 & 65{,}5 \end{pmatrix}$ bedienen.

[Führt man beide Tests gleichzeitig aus oder will man sogleich das Doppelergebnis bei ausgeführten Versuchen für jede Vp. feststellen, so leistet das folgende Schema gute Dienste:

	$X_1\ Y_1$	$X_1\ Y_2$	$X_2\ Y_1$	$X_2\ {}_2Y$
Vp. A	°			
B			°	
C				°
.				
.				
.				
110	14	7	17	72

Man macht also der Vp. ein Zeichen, z. B. ein °, in die Rubrik, in die sie ihrer Leistung gemäß gehört und hat dann bloß die Zeichen jeder Rubrik zusammen.



zuzählen. Das Ergebnis läßt sich dann leicht in die Vierfeldertafel überführen (vgl. auch die beiden Muster oben bei 2)].

Nun berechnen wir die Größen D_1, D_2; A_1, A_2, A_3, A_4 und d. Wir bestimmen — am besten mit Hilfe einer Multiplikationstafel — die dazu nötigen Ausdrücke

$$14 \cdot 72 - 7 \cdot 17 = 889$$

$$21 \cdot 89 = 1869 \qquad 21 \cdot 79 = 1659 \qquad 21 \cdot 31 = 651$$

$$31 \cdot 79 = 2449 \qquad 31 \cdot 89 = 2759 \qquad 79 \cdot 89 = 7031;$$

dann haben wir die nötigen Divisionen mit Hilfe der Logarithmentafel rasch durchgeführt und bekommen so:

$$D_1 = +0{,}4751 \qquad A_1 = +0{,}5352 \qquad A_3 = +1{,}3640$$

$$D_2 = +0{,}3626 \qquad A_2 = +0{,}3218 \qquad A_4 = +0{,}1263.$$

Die Rechnung prüfen wir dadurch, daß wir die Logarithmen der übereinanderstehenden Größen addieren: das Ergebnis ist immer dasselbe[1]). Dieser Logarithmus durch 2 dividiert und der Numerus dazu aufgeschlagen, ergibt

$$d = +0{,}4150.$$

Auf Grund eines solchen Versuchstatbestandes lägen demnach zwischen geometrischer und zeichnerischer Begabung folgende Beziehungen vor: 1. Eine positive gegenseitige Abhängigkeit oder positive Korrelation in der Größe von $+0{,}42$; 2. eine Abnahme der partial-relativen Häufigkeit in der zeichnerischen Begabung (Y_1-Klasse) beim Übergang von der geometrischen zur nicht-geometrischen Begabung (von X_1 nach X_2) oder eine Dekreszenz der zeichnerischen Begabung (Y/X) in der Größe von $+0{,}48$, und eine Abnahme der partial-relativen Häufigkeit in der geometrischen Begabung (X_1-Klasse) beim Übergang von der zeichnerischen zur nicht-zeichnerischen Begabung (von Y_1 nach Y_2) oder eine Dekreszenz der geometrischen Begabung (X/Y) in der Größe von $+0{,}36$; 3. eine (einseitige) Abhängigkeit der geometrischen von der zeichnerischen Begabung in der Größe von 0,54, und dieser, entgegengesetzt, eine (einseitige) Abhängigkeit der zeichnerischen von der geometrischen Begabung in der Größe von 0,32; endlich 4. eine (einseitig gerichtete) Abhängigkeit der geometrischen bzw. zeichnerischen Begabung von der nichtzeichnerischen bzw. nichtgeometrischen und zwar in dem über d liegenden Betrage von 1,36 sowie — dieser entgegengesetzt — eine (einseitige) Abhängigkeit der nichtgeometrischen bzw. der nicht-zeichnerischen Begabung von der zeichnerischen bzw. geometrischen und zwar in dem unter d liegenden kleinen Betrage von 0,13.

Aus den letzten Ausführungen über den Sinn der Größen A_3 und A_4 in diesem Zusammenhang ersieht man, daß die Koeffizienten A_3 und A_4 ihre sachliche Bedeutung auch außerhalb des Bereiches zwischen 0 und $+1$ oder -1 behalten,

[1]) Um sicher zu sein, daß auch in dem für alle 6 bezw. 7 Größen gleichen Zähler $(\alpha\delta - \beta\delta)$ kein Fehler steckt, kann man z. B. D_1 noch einmal nach der ursprünglichen Formel $D_1 = \frac{\alpha}{\alpha + \beta} - \frac{\gamma}{\gamma + \delta}$ (vgl. Gl. 2) berechnen.

daß aber die Größe des Betrages hier keinen so bestimmten Anhaltspunkt mehr gibt wie dort, da die Ausdehnungsgrenzen — für A_3 ist diese ja $\frac{\delta}{a}$, für A_4 dagegen $\frac{a}{\delta}$ — nicht ein für allemal festliegen[1]); man wird deshalb bei einer numerischen Angabe immer den Nachdruck auf die gegenseitige Entfernung der Beträge und ihre Beziehung zur Korrelationsgröße d legen. Das letzte ist ja auch wichtig, wenn die Beträge zwischen 0 und 1 liegen.

8. Bei allen Abhängigkeitsbestimmungen sind die kritischen Werte (vgl. meinen früheren Aufsatz S. 117), insbesondere die theoretischen und hypothetischen Streuungswerte (ebenda S. 119) von großer Bedeutung. Ich gedenke aber hier nicht sämtliche Maße, die möglich sind, zu entwickeln, sondern ich werde nur ein einziges kritisches arithmetisches Mittel und sein Streuungsmaß mitteilen; diese haben insofern einen Vorzug, als sie zur Beurteilung aller oben zusammengestellten Koeffizienten brauchbar sind. Natürlich können diese kr. Werte dann nur im Anschluß an den Zähler $Z = a\delta - \beta\gamma$ gebildet sein; denn dieser ist ja überall gleich. Aber es kommen in ihm auch alle vier Häufigkeitsgrößen vor, und die Nenner sind, rein mathematisch betrachtet, nur verschiedene Kombinationen der im Zähler gegebenen Größen. Wir bestimmen also vom Zähler das theoretische arithmetische Mittel (A_0) sowie den theoretischen und damit auch den hypothetischen Streuungswert (Q_0 bzw. Q_h). Zu diesem Zweck berechnen wir das arithmetische Mittel aus allen möglichen Konstellationen, die sich für einen bestimmten, durch $\begin{pmatrix} a & \gamma \\ \beta & \delta \end{pmatrix}$ charakterisierten Abhängigkeitszustand bei unbegrenzt wiederholter Ausführung des Versuches mit den n Vpn. ergeben, ziehen dann davon alle die Einzelwerte ab; diese Differenzen werden quadriert und addiert, die Summe durch n dividiert und dann daraus die Quadratwurzel gezogen. So erhalten wir die Formeln

$$A_0 = \frac{n-1}{n} Z \qquad (13)$$

und

$$[Q_h] = Q_0 = \pm \sqrt{\frac{(2n-2)(2n-3)}{n^3} Z^2 + \frac{(n-1)(n-2)}{n^3} Z_1 + \frac{n-1}{n^3} Z_2} \qquad (14)$$

oder bei großem n die Näherungswerte

$$A_0 \sim Z \qquad (13a)$$

und

$$[Q_h] = Q_0 \sim \pm \sqrt{\frac{1}{n}\left(4 Z^2 + Z_1 + \frac{1}{n} Z_2\right)} = \pm \frac{1}{n} \sqrt{4nZ^2 + nZ_1 + Z_2} \qquad (14a)$$

darin ist dann

$$Z = a\delta - \beta\gamma$$
$$Z_1 = a\delta\,(a + \delta) + \beta\gamma\,(\beta + \gamma)$$

und
$$Z_2 = a\delta + \beta\gamma.$$

[1]) Man kann natürlich die Ausdrücke so umformen, daß auch diese Teile zwischen 0 und 1 liegen, indem man durch die Maxima dividiert; doch bedarf dies einer besonderen Diskussion (vgl. dazu meine Unters. Kap. XII).

Es liegt demnach eine bestimmte (dem Zähler entsprechende) Abhängigkeit vor, wenn das aus einer genügend großen Anzahl von Versuchen vom Zähler gewonnene empirische arithmetische Mittel (A_e) und der dazu gehörige empirische Streuungswert (Q_e) die Doppelgleichung $A_e \pm Q_e = A_0 \pm Q_0$ hinreichend befriedigen.

Haben wir nur einen Gesamtversuch mit den n Vpn. durchgeführt, so können wir in Gleichung (14) den hypothetischen Streuungswert sehen, dessen Betragsgröße im Verhältnis zu der des Zählers ein Maß der Zuverlässigkeit der Bestimmung abgibt (vgl. den früheren Aufsatz S. 129 f.). Diesen Wert wollen wir nun noch für das behandelte Beispiel $\begin{pmatrix} 14 & 17 \\ 7 & 72 \end{pmatrix}$ berechnen. Es ist

$$Z = 14 \cdot 72 - 7 \cdot 17 = 889$$
$$Z_1 = 1008 \cdot 86 + 119 \cdot 24 = 89532$$
$$Z_2 = 1008 + 119 = 1127$$

und demgemäß

$$Q_h = \pm\sqrt{\frac{218 \cdot 217}{110^3} 889^2 + \frac{109 \cdot 108}{110^3} 89532 + \frac{109}{110^3} 1127} = \pm 169{,}95.$$

$$\text{oder } Q_h \sim + \sqrt{\frac{1}{110}(4 \cdot 889^2 + 89532 + 10{,}245)} = \pm 171{,}88.$$

Der zu dem Zähler 889 gehörige hypothetische Streuungswert ist demnach $\pm$ 170; der Zähler hat also immerhin einen ganz beträchtlichen Schwankungsbereich, was bei den nicht sehr hohen Abhängigkeitsbeziehungen auch erständlich ist. Die oben angegebenen kritischen Werte des Zählers sind übrigens bereits schon von G. F. Lipps (,Die Bestimmung der Abhängigkeit usw.' 1905; S. 14 ff. und ,Die psychischen Maßmethoden' 1906; S. 117 f.) mitgeteilt; über die weiteren Spezialisierungen vgl. meine Untersuchungen, Kap. XII.

9. Nun zu den Sternschen Darlegungen selbst. Dem X_1 und Y_1 entspricht in seiner Vierfeldertafel (S. 309) p_1 und q_1, dem X_2 und Y_2 dagegen non-p_1 und non-q_1. Für die Häufigkeitszahlen sind die gleichen Zeichen gebraucht wie oben, nur sind β und γ in ihrer Stellung und Bedeutung vertauscht; ich werde im folgenden die Sternschen Formeln in die von mir oben angewandten Zeichen umgeschrieben zitieren. Da die Änderungen sehr einfach sind, so dürfte das die Klarheit der Ausführungen kaum beeinträchtigen.

Als erstes fällt uns nun auf, daß die beiden von Stern angegebenen Zahlenwerte (S. 312) für ,gerichtete Kontingenzen' mit den Werten (0,54 und 0,32) der Koeffizienten A_1 und A_2 (vgl. oben bei 7) völlig übereinstimmen (0,54 ist genauer als 0,53). Das fordert zu einer Vergleichung der beiderseitigen Ausdrücke auf. Die beiden Formeln, die zu den eben angegebenen Zahlenwerten führen, lauten bei Stern:

$$\left.\begin{aligned} \text{kont}\,(p_1 \to q_1) &= \frac{na - p_1 q_1}{p_1 (n - q_1)} \\ \text{und} \qquad \text{kont}\,(q_1 \to p_1) &= \frac{na - p_1 q_1}{q_1 (n - p_1)}. \end{aligned}\right\} \quad (15)$$



In diesen Gleichungen sind auf der rechten Seite die Zeichen p_1 und q_1 für die Häufigkeiten dieser Klassen gebraucht; es ist also, auf die obige Vierfeldertafel bezogen, für

$$p_1 = a + \beta \text{ und } q_1 = a + \gamma \tag{16}$$

zu setzen. Dann bekommen wir

$$\left.\begin{aligned} (p_1 \to q_1) &= \frac{na - (a+\beta)(a+\gamma)}{(a+\beta)(\beta+\delta)} = \frac{a\delta - \beta\gamma}{(a+\beta)(\beta+\delta)} = A_1 \\ \text{und} \quad (q_1 \to p_1) &= \frac{na - (a+\beta)(a+\gamma)}{(a+\gamma)(\gamma+\delta)} = \frac{a\delta - \beta\gamma}{(a+\gamma)(\gamma+\delta)} = A_2 \end{aligned}\right\} \tag{17}$$

Die beiden Sternschen Formeln für ‚gerichtete Kontingenz' sind also dieselben wie die oben abgeleiteten Koeffizienten für einseitig gerichtete Abhängigkeit A_1 und A_2; es bestehen die Identitäten:

$$\left.\begin{aligned} &\text{kont}\,(p_1 - q_1) \equiv A\,(X_1 - Y_1) \\ \text{und} \quad &\text{kont}\,(q_1 - p_1) \equiv A\,(Y_1 - X_1) \end{aligned}\right\} \tag{18}$$

10. Die soeben festgestellten Identitäten wären an sich nicht weiter überraschend, wenn sich nicht Stern in seinen Entwicklungen auf Annahmen stützte, die mit einigen in der Diskussion der Koeffizienten gemachten Ausführungen unvereinbar sind. Darum sei der Sternsche Gedankengang kurz wiederholt. Stern geht von einem geläufigen und bekannten Ansatz aus, indem er von der tatsächlich gegebenen Häufigkeit a die im Fall der Unabhängigkeit geforderte Häufigkeit (die Häufigkeit des rein zufälligen Zusammentreffens) $\frac{1}{n}(a+\beta)(a+\gamma)$ abzieht. Diese Differenz

$$D = a - \frac{(a+\beta)(a+\gamma)}{n} = \frac{1}{n}(a\delta - \beta\gamma) \tag{19}$$

versucht er dann, den üblichen Gedankengang bei solchen Überlegungen fortsetzend, zu der Differenz aus der denkbar höchsten ‚Kontingenz' von p_1 zu q_1 d. h. von X_1 zu Y_1 und dem Fall der Unabhängigkeit in Beziehung zu setzen. Da die denkbar höchste ‚Kontingenz' dann vorläge, wenn alle p_1- oder X_1-Fälle zugleich q_1- oder Y_1-Fälle wären, so hält Stern das Kontingenzmaximum durch die Zahl $p_1 = a + \beta$ gegeben. Die Maximaldifferenz D_m bestimmt er dann als

$$D_m = a + \beta - \frac{1}{n}(a+\beta)(a+\gamma) = \frac{1}{n}(a+\beta)(\beta+\delta) \tag{20}$$

und gewinnt so aus $\frac{D}{D_m}$ seine Ausdrücke.

In dem zuletzt dargelegten Gedankengang ist 1) eine wesentliche Ungenauigkeit und 2) ein Irrtum.

1) Gewiß haben wir die denkbar höchste ‚Kontingenz' dann, wenn alle X_1-Fälle zugleich Y_1-Fälle sind; aber das wird auf sehr verschiedene Weise ermöglicht,



keineswegs bloß dadurch, daß die Häufigkeit von X_1 Y_1 gleich $a + \beta$ wird, sondern immer, wenn in $\begin{pmatrix} a & \beta \\ \gamma & \delta \end{pmatrix}$ $\beta = 0$, also wenn $\begin{pmatrix} a & \gamma \\ \beta & \delta \end{pmatrix}$ zu $\begin{pmatrix} a & \gamma \\ 0 & \delta \end{pmatrix}$ wird. Dabei kann sich die Häufigkeit β beliebig auf die anderen Häufigkeiten verteilen. Die logisch-eindeutige Bedingung der denkbar höchsten Kontingenz (‚alle X_1 sind zugleich Y_1') ist mathematisch vieldeutig, nicht, wie W. Stern glaubt, eindeutig; der Fall, daß sie gleich $a + \beta$ wird, ist ein ganz spezieller.

2) Aber wenn man für diesen Fall die Differenz zwischen dem Kontingenzmaximum und dem zu dieser Maximumkonstellation gehörigen Unabhängigkeitsbetrag bildet, so erhält man, wie aus der nebenstehenden Vierfeldertafel ohne weiteres abzulesen ist:

	X_2	X_1	
Y_1	$a+\beta$	γ	$a+\beta+\gamma$
Y_2	0	δ	δ
	$a+\beta$	$\gamma+\delta$	n

$$D_m = a + \beta - \frac{1}{n}(a+\beta)(a+\beta+\gamma) = \frac{1}{n}\delta(a+\beta), \tag{21}$$

so daß der den Sternschen Überlegungen entsprechende Ausdruck für die ‚gerichtete Kontingenz' lautete:

$$(X_1 \rightarrow Y_1) = \frac{a\delta - \beta\gamma}{\delta(a+\beta)}. \tag{22}$$

Entsprechend ergäbe sich dann die zu dieser entgegengesetzt ‚gerichtete Kontingenz' als

$$(Y_1 \rightarrow X_1) = \frac{a\delta - \beta\gamma}{\delta(a+\gamma)}. \tag{23}$$

Analoge Ausdrücke ließen sich natürlich auch für $(X_1 \rightarrow Y_2)$ und $(X_2 \rightarrow Y_1)$ aufstellen; aber ich will diese Formeln hier nicht weiter betrachten. — Wir erkennen jetzt deutlich den Fehler: die Maximaldifferenz ist, abgesehen von ihrem speziellen Charakter, unrichtig gebildet, indem als Minuend nicht die von der Unabhängigkeit für die Maximumkonstellation $\begin{pmatrix} a+\beta & \gamma \\ 0 & \delta \end{pmatrix}$ geforderte Häufigkeit $\frac{1}{n}(a+\beta)(a+\beta+\gamma)$, sondern die der Ausgangskonstellation $\begin{pmatrix} a & \gamma \\ \beta & \delta \end{pmatrix}$ entsprechende $\frac{1}{n}(a+\beta)(a+\gamma)$ gesetzt ist; anders ausgedrückt: es ist übersehen, daß jede Konstellation ihre besonderen Unabhängigkeitsverhältnisse oder, wenn man so will, ihren spezifischen Gleichgewichtszustand besitzt. Darum ist es rein zufällig, gewissermaßen das Ergebnis zweier sich gegenseitig aufhebender Fehler, daß die Sternschen Formeln für ‚gerichtete Kontingenz' mit den oben entwickelten für einseitige gerichtete Abhängigkeit zusammenfallen.

11. Für den Fall, daß der Zähler negativ wird, schlägt Stern vor, von einem zu a kontradiktorischen Felde, also von β oder γ aus die gleiche Betrachtung durchzuführen, wodurch man wieder zwei positive „Kontingenz"-Werte be-



komme. Verfährt man genau wie im vorigen Fall, so erhält man in der Tat unsere früher gleichzeitig mitentwickelten Koeffizienten A_3 und A_4, nur mit -1 multipliziert, d. h. eben positiv statt negativ. Es ist nicht nötig, das hier weiter zu verfolgen.

Bei dieser Gelegenheit macht Stern auf Schwierigkeiten aufmerksam, die für die direkte Formulierung negativer ‚Kontingenz'werte bestehen sollen, für die Formulierung der positiven aber nicht vorhanden seien. Der Grund liege darin, daß das ‚Kontingenz'maximum eindeutig sei, das ‚Kontingenz'minimum dagegen vieldeutig. Dieser Satz ist jetzt nicht mehr aufrecht zu halten, da wir bereits erkannten, daß ersteres ebenfalls vieldeutig ist. Maximum und Minimum verhalten sich darin völlig gleich; denn eine Maximumkonstellation ist zugleich eine Minimumkonstellation.

In den im gleichen Zusammenhang (S. 313) formulierten ‚ungerichteten' Koeffizienten für negative ‚Kontingenz' konnte ich mir bisher noch keinen rechten Sinn hineindeuten, welche Annahme ich auch machte. Die Größen α, β, γ, δ, p_1 und q_1 bedeuten dabei prozentuelle Häufigkeiten. Es wird nun bei der Aufstellung dieses Kontingenzmaßes (speziell für den Nenner desselben) die Bedingung formuliert, daß $p_1 + q_1 > 100\ \%$ sei, wobei also $p_1 = \frac{1}{n}(\alpha + \beta) \cdot 100$ und $q_1 = \frac{1}{n}(\alpha + \gamma) \cdot 100$ ist. Da aber allgemein $\frac{1}{n}(\alpha + \beta + \gamma + \delta) \cdot 100 = 100$ und in dem fraglichen Falle $\alpha = 0$ ist, so kann $p_1 + q_1 = \frac{1}{n}(\beta + \gamma) \cdot 100$ niemals größer als 100 sein. Vielleicht ist wieder an Stelle der Minimumkonstellation die Ausgangskonstellation getreten, oder eine schädliche Wirkung des „Kontingenz"begriffes zu verzeichnen! Weitere Ausdrücke als die früheren scheinen mir auch nicht nötig zu sein.

Wenn man von der entscheidenden Bedingung für die fraglichen Minimumkonstellationen, $\alpha = 0$, absieht — und das tut wahrscheinlich Stern in seinen weiteren Betrachtungen auf S. 312u. und S. 313o. — so erhält der Ausdruck auf S. 313

$$k_1 = \frac{D}{p_1 + q_1 - 100 - z} \tag{24}$$

wenigstens einen arithmetischen Sinn. Das wird deutlich, wenn wir diesem Ausdruck durch Umformung eine einfachere Gestalt geben. Da, in unsere Symbole umgeschrieben,

$$D = \frac{\alpha}{n} 100 - \frac{(\alpha + \beta)(\alpha + \gamma)}{n^2} 100 = \frac{100}{n}\left(\alpha\,\delta - \beta\,\gamma\right) = \frac{100}{n} Z$$

und

$$p_1 + q_1 - 100 - z = \frac{2\alpha + \beta + \gamma}{n} 100 - \frac{\alpha + \beta + \gamma + \delta}{n} 100 - \frac{(\alpha + \beta)(\alpha + \gamma)}{n^2} 100$$

$$= \frac{100}{n}\left(\alpha - \delta - \frac{(\alpha + \beta)\ (\alpha + \gamma)}{n}\right) = \frac{100}{n}\left(Z - n\,\delta\right)$$



ist, so wird

$$k_1 = \frac{Z}{(\alpha - \delta) - \frac{(\alpha + \beta)(\alpha + \gamma)}{n}} = \frac{\alpha\delta - \beta\gamma}{\alpha\delta - \beta\gamma - n\delta} = \frac{Z}{Z - n\delta} \qquad (25)$$

Man sieht nun sofort, daß dieser Koeffizient sein Maximum in $+1$ hat und dieses erreicht, wenn $\delta = 0$ wird. Das ist aber unsere vierte Maximumkonstellation $\binom{\alpha\,\gamma}{\beta\,0}$; vgl. oben bei 5. Natürlich wird k_1 bei Unabhängigkeit infolge des Zählers gleich 0, und der Betrag des Minimums für k_1 bleibt, im einzelnen verschieden, immer unter $|-1|$. Der Variationsverlauf der Größe k_1 scheint allerdings reichlich unruhig zu sein; denn die Annäherung an das Maximum $+1$ geschieht nicht nur dadurch, daß Zähler und Nenner im Negativen sich einander nähern infolge des Verschwindens von δ, sondern auch dadurch, daß bei sehr kleinem β und γ Zähler und Nenner mit wachsendem α im Positiven sich einander nahe kommen und schließlich gleich werden können. Dies müßte ebenso wie die sachliche Bedeutung des Koeffizienten erst noch genauer untersucht werden. Ohne weiteres aber ist ersichtlich, daß der Koeffizient k_1 keine wesentlich andere Stellung einnehmen kann wie A_4 und daß infolgedessen er nicht der einzige dieser Art ist. Denn ebenso gut wie $n\delta$ kann man im Nenner $n\alpha$, $n\gamma$ oder $n\beta$ abziehen und so k_2, k_3, k_4 bilden; diese entsprächen dann den Größen A_3, A_2, A_1 und erreichen in den betreffenden Maximumkonstellationen deren Werte, nur mit -1 multipliziert. Die Koeffizienten k wären also ebenso wie die Größen A Ausdrücke für einseitige Abhängigkeit oder ‚gerichtete Kontingenz'. Stern ist also bei der Ableitung unversehens vom α- in den δ-Quadranten gekommen; das kann bei der Vierfeldertafel leicht passieren.

12. Als Zuverlässigkeitsmaß gibt Stern die mit der Gaußschen Transzendenten multiplizierte mittlere quadratische Abweichung, d. h. den wahrscheinlichen Fehler, für einfache alternative Variabilität an. Da es sich aber in dem fraglichen Zusammenhang um korrelative Variabilität handelt, so ist die betreffende Größe hier kein strenges Maß. Die auf S. 311 aus einer Abhandlung von W. Betz entnommenen Angaben Sterns über die Wahrscheinlichkeit von Abweichungen, die mehr als 1-, 2-, 3- und 4mal so groß wie der wahrscheinliche Fehler sind, beruhen offenbar auf einem Versehen von Betz und sind unrichtig; natürlich ebenso die gelegentlich gemachten Anwendungen davon. Die Werte müßten etwa heißen: 1:1; 1:4,5; 1:22,3 und 1:141,9. Die Betzschen Werte: 1:3; 1:11; 1:49 und 1:332 gelten ungefähr für die Wahrscheinlichkeit, daß eine Abweichung vom Hauptwerte nach einer Seite um 1, 2, 3, 4 Größen des (halben) wahrscheinlichen Fehlers hinausgeht — die Gültigkeit des Gaußschen Gesetzes für die Fehlerverteilung vorausgesetzt; um diesen Fall kann es sich aber an den betreffenden Stellen nicht handeln.

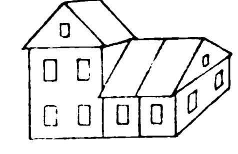


Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Die Untersuchung der Schulneulinge, eingerichtet als pädagogische Übung im Seminare, wird in einem didaktischen Aufsatze der „Arbeitsschule", Dezemberheft 1915, ausführlich dargestellt. Als Veranstaltung des Unterrichts in der Psychologie ist das scharfumgrenzte Stoffgebiet so behandelt, daß zuerst von den Schülern des Seminars im arbeitsteiligen Verfahren die vorhandene Literatur in ausgewählten Stücken durchgearbeitet, sodann ein eigener Versuchsplan entworfen, das Versuchsmaterial hergestellt, die Versuchsreihe durchgeführt und schließlich das erhaltene Material verarbeitet wird. Die wirkliche Ausführung geschieht in Einzeluntersuchungen so, daß immer nur ein Kind einer Arbeitsgruppe von drei Seminaristinnen zugeteilt ist und zwar im Beisein der Mutter. Die Reihe der Tests, die in dem beschriebenen Falle angewendet wurde, und der dabei benutzten Arbeitsmittel, ist aus dem folgenden Arbeitsplan ersichtlich:

I. Bauen. *Spielkästchen „Der kleine Schwede".*

1. Nach freier Wahl. „Bau mal was!" — „Was soll das sein?"
2. Nach Vorlage. „Baue das hier!"



II. Malen. *Bleistift; dreiteiliges Zeichenblatt.*

1. Nach Belieben. „Male, was Du willst!"
2. Nach Vorschrift. „Male nun a) einen Mann,
   b) einen Baum!"

III. Bildbetrachten. *Tafel „Eichhörnchen" aus Schmeils „Zoologie".*

1. Das Kind redet frei. „Sage mal alles, was Du hier siehst!"
2. Das Kind fragt. „Frage mal, was Du wissen möchtest!"
3. Das Kind antwortet auf vorgelegte Fragen über
   a) Gegenstände .... „Was ist das? (Pfote, Nest, Eichel, Zapfen.)
   b) Tätigkeiten ..... „Was tut dies Eichhörnchen? Und dies? Und dies?"
   c) Eigenschaften .. „Wie ist (mit malender Geste!) der Schwanz, das Ohr, das Nest, der Ast?"

IV. Formenlegen und -benennen. *Legekarten fürs Rechteck.*

1. „Mach mal hieraus △ □ △ dies da □!"
2. „Was ist dies? (△) . . . was dies?" (□)

V. Farbendecken und -bezeichnen. *Farbendecktafel und Deckblättchen.*

1. „Lege mal die Blättchen so drauf, daß alles richtig paßt!"
2. „Zeige mir und sage dazu: wie der Himmel ist, die Wiese, die Sonne das Blut!"

VI. Zählen. *Zählbild.*

1. Auszählen a) von gereihten Gegenständen (Osterhäschen),
   b) von gehäuften Gegenständen (Blumen),
   c) von verstreuten Gegenständen (Vögel).
   „Wieviel sitzen hier Osterhäschen? ... blühen auf dem Beete Blumen? ... sind Vögel auf dem Bilde?"
2. Ablesen von Anzahlen.
   a) „Wieviel hat das Haus hier oben Fenster?" (3).
   „Wieviel Kinder spielen in dem Garten?" (4).

b) „Wo sind 4 Vögel beisammen?"
„Auf welchem Beete stehen 3 Blumen?"

3. Zuzählen und Abzählen (Rechnen).

„Wieviel sind es Kinder,
a) wenn nun noch ein Junge zum Spielen kommt?" $(4 + 1 = 5)$
b) wenn aber das große Mädel nach Hause geht?" $(4 - 1 = 3)$

„Wieviel sind es Blumen,
c) wenn jetzt das Kleine hier zwei Tulpen abpflückt?" $(3 - 2 = 1)$
d) wenn noch zwei Knospen aufblühen?" $(3 + 2 = 5)$

VII. Nachsprechen. (Unmittelbares Gedächtnis; sprachlicher Auffassungsumfang.) *Vorleseblatt.*

„Sag mal alles richtig nach!"

Ich will am frühen Morgen das Fenster öffnen. (12 Silben) — Da seh ich draußen auf dem Simse einen Zweig liegen. (14 S.) — Vorsichtig mache ich das Fenster auf und nehme ihn herein. (16 S.) — Er ist von einem Blumenstock abgebrochen und herabgefallen. (18 S.) — Ich will ihn recht behutsam einpflanzen und will sehen, ob er fortkommen wird. (20 S.)

Also fülle ich einen Topf mit Gartenerde. (12 S.) — Jetzt grabe ich ein Löchlein und setze den Zweig hinein. (14 S.) — Vierzehn Tage steht er im Schatten und bleibt fast unverändert. (16 S.) — Dann aber wächst er in die Höhe und wird ein Busch mit roten Blüten. (18 S.) — Welch ein herrlicher Blumenstock ist nun aus meinem kleinen Zweiglein geworden. (20 S.)

VIII. Auskunftgeben. *Frageblatt; Bildtafel.*

1. Über Persönliches.

Wie heißt Du? Wann ist Dein Geburtstag?
Wie alt bist Du? Was ist Dein Vater?

2. Über Ort und Zeit.

Wo wohnt Ihr?
Durch welche Straßen bist Du hierher in die Schule gegangen?
Wie spät mag es jetzt sein?
Heute ist doch Freitag, was war gestern, was wird morgen sein?
Den wievielten Februar haben wir heute?

3. Über Verkehrsleben.

Was kostet es auf der Elektrischen?
Wo kauft man sich die Briefmarken?
Mit welcher Straßenbahn fahrt Ihr in die Stadt?
Wer paßt auf den Straßen auf, daß nichts Böses passiert?

4. Über „Aktuelles". (Für Ostern 1915.

Wie sieht der Rock (der Anzug) von unseren Soldaten aus? (feldgrau)
Mit wem machen sie denn Krieg?
Wo wohnen unsere Soldaten draußen im Krieg? (Schützengraben.)
Wie tuen die Leute den Soldaten etwas Gutes? (Liebesgabe.)
Wie hört man es gleich, wenn ein großer Sieg ist? (Extrablatt.)
Wie sieht man es sofort an den Häusern? (Fahnen.)
Wie sehen die Fahnen aus?
Welche Soldaten kommen wieder herein? (Verwundete.)
Wer ist das? (Kaiser Wilhelm.) Und wer das? (Hindenburg.)

Wie in der angezogenen Arbeit dargelegt wird, strömt aus dieser psychologischen Übung dem Seminarunterricht ein reiches Material zu, das dann in möglichst weitgehender Eigentätigkeit von den Seminaristen verarbeitet



werden kann. Jedenfalls ist klar, daß mit der Einrichtung solchen Arbeitsunterrichtes gegenüber dem häufigen Buchbetrieb der Psychologie an den Lehrerbildungsanstalten ein bemerkenswerter doppelter Fortschritt erzielt ist: ein erfreulicher Wechsel des Lehrgutes und der Lehrform.

Über die turnerische Veranlagung hat auf Grund von Schulzeugnissen H. Schüssler einige statistische Tafeln aufgestellt, deren Hauptergebnisse er in den folgenden Sätzen zusammenfaßt:

1. Es gibt ungefähr 10 Proz. Menschen mit sehr guter, 40 Proz. mit guter, 45 Proz. mit mittelmäßiger und 5 Proz. mit schlechter turnerischer Veranlagung.

2. Von den turnerisch sehr gut veranlagten Kindern erreichen 77,5 Proz., von den turnerisch gut veranlagten 70,0 Proz., von den turnerisch mittelmäßig veranlagten 69,5 Proz. und von den turnerisch schlecht veranlagten nur 62,0 Proz. das Schulziel.

3. Der Turner, der in allen Fächern versagt, im Turnunterricht aber Hervorragendes leistet, ist eine Ausnahmeerscheinung. In der Regel ist der hervorragende Turner auch in den anderen Fächern ein guter Schüler. (Zeitschr. f. Angew. Psych.)

Eine Wortschatzsammlung der neuen Soldatensprache veranstaltet Prof. Dr. Karl Bergmann (Darmstadt, Mathildenstr. 26). Das Unternehmen, zu dem er um die Mitarbeit weiterer Kreise, besonders auch der Lehrerschaft, bittet, hat auch ein erhebliches psychologisches Interesse. Erstrecken soll sich die Sammeltätigkeit u. a. auf folgende Gebiete:

1. Die Benennungen der artilleristischen und infanteristischen Geschosse. (Nach dem Geräusch heißen z. B. schwere Geschosse „Rollwagen", nach der schwarzen Sprengwolke „Kohlenkasten", nach dem langsamen Dahingleiten „Blindschleichen"; Infanteriekugeln werden „Fliegen, Bienen" usw. benannt).

2. Die Bezeichnungen für Maschinengewehre, Handgranaten, Minen („Kaffeemühle, Drehorgel, Steinklopfer" für Maschinengewehre; „Schildkröten, Apfelsinen" für Handgranaten in Anspielung auf die Form).

3. Die Spitznamen für einzelne Truppenteile, für Offiziere, Militärbeamte („Scheinwerfer" für den Zahlmeister, weil er die Löhne meist in Papierscheinen ausbezahlt); auch die Verkehrstruppen wären hier nicht zu vergessen.

4. Die Namen für Kleidung und Ausrüstungsgegenstände, für Zigarren und Tabak, für Speisen („Dum-Dum-Zigarre" für Liebesgabenzigarre, „Proviantkugeln" für harte Erbsen).

5. Ausdrücke für Krankheiten, Verwundungen, Sanitätspersonal; auch die Bezeichnungen der verschiedenen Ungezieferarten könnten hier erwähnt werden (Läuse sind „Bienen", ihre Besitzer „Bienenzüchter"; sie werden im „Lausoleum" behandelt).

6. Benennungen der Kriegsauszeichnungen („Tappigkeitsmedaille" für Tapferkeitsmedaille).

7. Namen für Strafen.

Sehr willkommen sind noch Ausdrücke aus dem Gebiete der Luftschiffahrt (Bezeichnungen der Flieger, Beobachter, Flugzeuge usw.), ferner die von unseren Soldaten gebrauchten Spottnamen für die weißen und farbigen Franzosen



und Engländer (Der „Tuhlömong" für Franzosen, nach dem von unseren Truppen oft gehörten französischen Befehl: Tout le monde, en avant) und die Verdrehungen der fremdsprachlichen Ortsnamen und anderer Wörter (der flämische Ort Verlinghem wird z. B. in „Sperlingheim" verwandelt; der deutsche Soldat trinkt sein Bier in einem „Testament" statt in einem Estaminet).

Das Pädagogisch-psychologische Institut München hat trotz mancher Behinderung infolge des Krieges dennoch seine Arbeit in dem Jahr 1914 fortführen können. Vorlesungen wurden im Sommerhalbjahr nicht gehalten; dagegen umfaßten die Sitzungen der wissenschaftlichen Arbeitsgemeinschaft 16 Stunden. Unter erweitertem Programm setzten die 1913 gebildeten Gruppen, die sich mit Fragen der frühen Kindheit sowie der Kindergartenpädagogik und mit vergleichenden Untersuchungen über die Entwicklung der Schreibschrift bei Knaben und Mädchen im Schulalter beschäftigen, zunächst ihre Arbeit erfolgreich fort, mußten sie dann aber wegen militärischer Einberufungen unterbrechen. Eine neugebildete Gruppe stellte die Probleme des Deutschunterrichts in den Mittelpunkt und begann, in größerem Maße Formulierungsversuche durchzuführen, um zu ermitteln, wieweit die sprachliche Ausdrucksfähigkeit der Kinder geht.

In der zweiten Julihälfte, vom 15. bis 28. Juli 1914, beteiligte sich das Institut am VII. vom Bezirkslehrerverein München veranstalteten Ferienkurs.

Für das Winterhalbjahr 1914/15 war der Abschluß des Programms „Philosophie und Pädagogik" geplant und vorbereitet gewesen: es sollten die soziologischen Grundlagen der Erziehung zur Darstellung kommen. Der Ausbruch des Krieges lichtete die Reihen der Lehrer und belastete die Daheimgebliebenen mit Nebenarbeit in solchem Maße, daß das Kuratorium die Vorlesungen zu vertagen beschloß.

Auch die Arbeiten wurden zum größten Teil unterbrochen. Von der Abhaltung regelmäßiger Sitzungen der Arbeitsgemeinschaft mußte Abstand genommen werden. Im ganzen fanden im Winter 1914 bis 1915 8 Diskussionsabende statt. Voraussichtlich wird die Tätigkeit des Instituts in größerem Umfang nicht vor dem Kriegsende aufgenommen werden.

Aus der Verwaltung des Instituts ist für den Zeitraum des Berichtes wichtig, daß es mit dem Bildungsausschuß des bayrischen Lehrervereins in enge Interessen- und Arbeitsgemeinschaft trat und an dessen Hauptsitzung am 12. Juli 1914 teilnahm. In die Verwaltungssitzungen des Sommers 1914 fielen ferner ausgedehnte Debatten über eine Erweiterung seiner Tätigkeit. Von mehreren Seiten war angeregt worden, daß das Institut in das Programm seiner Vorlesungen auch andere als pädagogische Fragen aufnehmen solle. Die Besprechungen führten zu folgenden Beschlüssen: Das Institut beschränkt sich stiftungs- und satzungsgemäß auf die Pädagogik im vollständigen Sinne; ein allgemeineres Vorlesungswesen soll vom Bezirkslehrerverein neben dem Institut organisiert und nach Bedürfnis ausgebaut werden. Das Institut selbst erweitert seine Tätigkeit nur durch Schaffung eines ständigen Anfängerkurses und Abhaltung unständiger, abwechselnd für die Bedürfnisse verschiedener Lehrerkategorien berechneter Sonderkurse. Auch die Verwirklichung dieser Beschlüsse hat der Krieg vertagt.



Von den Veröffentlichungen des Instituts seien hervorgehoben:

Köhn, Karl: Experimentelle Beiträge zum Problem der Intelligenzprüfungen (Leipzig 1913 in der Sammlung „Pädagogisch-psychologische Forschungen" im Verlag von Quelle & Meyer. 138 Seiten. 4,30 M.).

Huth, Albert: Über Formauffassung und Schreibversuch im Kindergartenalter (Zeitschrift für pädag. Psychologie und experimentelle Pädagogik, Leipzig 1914, XV. Jahrg. Seite 566—592, mit 3 Tafeln).

Huth, Albert: Die Nebensätze der Kindersprache (im Druck).

Die Arbeit von K. Köhn knüpft an einen Test der Binet-Simonschen Serie an, der dort als Kombination eines Quadrats bzw. Rechtecks aus den zwei Dreiecken beschrieben wird, in die es durch diagonale Teilung zerlegt werden kann. Sie erläutert an diesem Beispiel, was das Kombinieren überhaupt für ein geistiger Vorgang ist, variiert den Test systematisch, fügt zur Kombination einer ebenen Figur aus 2, 3, 4 gleichfarbigen bzw. verschiedenfarbigen Teilen die Kombination auf anderen Gebieten, eines Satzes aus seinen verstellten Einzelwörtern, einer Summe mit verschiedenen gegebenen Geldstücken, eines Gedankens aus mehreren seiner Elemente. Das Einheitliche des kombinatorischen Aktes wird auf den verschiedenen Gebieten herausgehoben und als bestimmte Intelligenzleistung charakterisiert. Im Unterschiede von allen anderen Arbeiten zum Intelligenzproblem verfolgten die Köhnschen Untersuchungen in ihrem Hauptteil nun nicht quantitative Absichten: wieviel richtige Kombinationen auf den verschiedenen Gebieten vom Durchschnitt einer Altersstufe ausgeführt werden, bei welcher Zahl die Zurückgebliebenheit, schließlich die pathologische geistige Schwäche beginnt, bei welcher ein höherer Grad von Intelligenz sich anzeigt. Die Arbeit verfolgt vielmehr eine qualitative Feinanalyse des Verlaufs des kombinatorischen Vorgangs und versucht die Qualität der Arbeitsweise beim Kombinieren als Intelligenzkriterium herauszustellen. Es ist relativ gleichgültig, wieviel richtige Kombinationen einem gelingen, gleichgültig sogar, wie viele einem in bestimmter Zeit gelingen; glückliche Zufälle spielen überall eine Rolle, und routinierte Nachahmung kann über die Leistungsfähigkeit täuschen. An jeder einzelnen Kombinationsaufgabe muß sich der Intelligenzgrad verraten in der Art und Weise, wie sie angefaßt und durchgeführt wird. Diesen Gesichtspunkt rückt die Untersuchung Köhns in den Vordergrund; er zeigt bei jeder Stufe der kombinierenden Arbeit, bei Auffassung und Stellung der Aufgabe, bei der Disposition der Mittel, der Kontrolle der schon geleisteten Versuche, in der Ausnutzung zufälliger Chancen, vor plötzlichen Hemmungen usf., wie sich das intelligente Kind vom weniger intelligenten unterscheidet. Für die Arbeitspädagogik sind so wichtige Erkenntnisse gewonnen worden.

A. Huths Untersuchungen über Formauffassungen und Schreibversuche im Kindergartenalter haben ihren Schwerpunkt in der Stellung zu einer pädagogischen Streitfrage. Die Lehrerschaft neigt bekanntlich in ihrer Mehrheit zu der Ansicht, daß der Beginn der Schulpflicht um ein Jahr hinaufgesetzt werden möge, daß mindestens mit dem Schreibunterricht nicht vor vollendetem 7. Lebensjahr begonnen werden solle. Offenbar haben ihnen Massen-



erfahrungen die Schwierigkeit und den geringen Erfolg des heutigen sehr frühen Unterrichts bewiesen. Gegenüber diesen Bestrebungen der Lehrerschaft vertreten andere Kreise die entgegengesetzte Forderung eines möglichst frühen ersten Schreibunterrichts, womöglich seine Verlegung in den Kindergarten. Um in diesem Streit einen wissenschaftlich begründeten Standpunkt zu finden, hat A. Huth an Kindern im Alter von 4,0—6,3 Jahren systematische Versuche angestellt, wieweit sie imstande sind, eine einfache Schriftform, z. B. den i-Strich, selbständig und unangeleitet richtig aufzufassen, zu analysieren und nachzuzeichnen, wie weit sie ihre Leistung verbessern, wenn der i-Strich vor ihren Augen entsteht, sie also sehen, mit welchen Bewegungen und in welcher Reihenfolge derselben er geschrieben wird, ob sie wenigstens imstande sind, ihr fehlerhaftes Produkt neben der richtigen Vorlage zu verbessern. Das Resultat der Untersuchungen — es ist inzwischen mit anderen Kindern von einem anderen Versuchsleiter nachgeprüft worden — läßt sich dahin zusammenfassen, daß ein erheblicher Prozentsatz von Kindern unter 6 Jahren überhaupt nicht imstande ist, den i-Strich in seine drei Elemente zu analysieren, daß die weitaus größte Zahl eine vom Standpunkt des Schreibunterrichts ungenügende Leistung liefert (weil sie entweder nicht in der richtigen Folge schreibt oder Form- und Druckfehler macht) und nur ein verschwindender Prozentsatz der ältesten Kinder zu einer annehmbaren Kopie sich durcharbeitet. A. Huth selbst faßt seine Folgerungen in den Satz zusammen, daß wir „an die Kleinen unerfüllbar schwere Anforderungen stellen, wenn wir ihnen schon im Kindergartenalter Schreibunterricht zumuten".

Vorzugsweise psychologische Bedeutung haben A. Huths Erhebungen über den Nebensatz in der Kindersprache. Sie gewähren uns Einblick in die Entwicklung jener Seiten des logischen Denkens, die den sprachlichen Unterordnungs- und Verknüpfungsvorgängen zugrunde liegen. Im großen zeigt die Entwicklung bis zum 6. Lebensjahr, daß die Hauptsätze in der Bedeutung von Nebensätzen rasch abnehmen, die mundartlich richtigen Nebensätze zunehmen. Von den Nebensätzen sind der Subjektsatz und der Komparativsatz der Kindersprache überhaupt fremd, der Konditionalsatz ist sehr selten, in seiner irrealen Form immer falsch gebildet. Der grammatisch vollständig richtige Nebensatz ist nur dort nachweisbar, wo auch die erwachsene Umgebung ihn geläufig gebraucht. Grammatisches Bewußtsein fehlt den Kindern; seine Entwicklung ist also nicht nur eine notwendige, sondern auch eine gerechtfertigte Aufgabe der Schule.

Das Institut hat sich in den vier Jahren seines Bestandes stetig entwickeln können; es ist zu hoffen, daß es nach der Wiederkehr des Friedens ohne neue Lehrjahre seine volle Tätigkeit fortsetzen wird.

Nachrichten. 1. Eine neue „Schule für angewandten Rhytmus" wurde in Hellerau bei Dresden begründet. Sie schließt sich an den von deutschen Fachleuten anerkannten Lehrplan der früheren Bildungsanstalt Jacques Dalcroze an. In der Schule wirken nunmehr ausschließlich deutsche Lehrkräfte. Ihre Wirksamkeit beschränkt sich auf musikalische und pädagogische Lehrziele.



2. Die pädagogische Abteilung an der Hochschule für Frauen in Leipzig ist im Winterhalbjahr 1915/16 folgendermaßen besetzt: Barth, Geschichte der Pädagogik des 19. Jahrhunderts, Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre auf Grund der Psychologie der Gegenwart. (In der Universität.) Brahn, Pädagogik und Pädagogen der Gegenwart; Seminaristische Übungen über experimentelle Pädagogik mit Experimenten. (Im Institut für experimentelle Psychologie, Abteilung für experimentelle Pädagogik); Angewandte Psychologie mit Experimenten. (In der Universität.) Scheibner, Praktische Pädagogik mit Übungen und Schulbesuchen. — Dazu gesellt sich die Einführung in die Benutzung des im Erziehungsmuseum gesammelten Materials, durch die Assistentin des Museums und ein Kursus zur Einführung in die Fröbelsche Kinderpraxis.

3. Die deutsche Zentrale für Jugendfürsorge hat auf ihrer Kriegstagung vom 7. und 8. Oktober in Frankfurt a. M. den Fragenkreis der Jugendfürsorge behandelt. Stadtrat Universitätsprofessor Dr. Julius Ziehen aus Frankfurt a. M. sprach über die Aufgabe der Jugendfürsorge nach dem Kriege vom Standpunkte der Volkserziehung. Sein Mitberichterstatter war Pastor Lic. Siegmund-Schulze aus Berlin. Frl. Dr. jur. Duensing aus Berlin hielt einen Vortrag über die Not der Kleinkinder in und nach dem Kriege. Die Frage, wie Tagesheime dem Erziehungsnotstande von Kleinkindern abhelfen können, suchte Frl. Lili Droescher aus Berlin zu beantworten. Schließlich besprach noch Stadtrat Dr. Gottstein aus Charlottenburg die Bedeutung der Mütterberatungsstellen für die Kleinkinder.

Literaturbericht.

A. Stöhr, Leitfaden der Logik in psychologisierender Darstellung. 2., vollständig umgearbeitete Auflage. Deuticke, Wien 1915.

Stöhrs Leitfaden ist keineswegs ein bloßer Auszug aus seinem größeren Lehrbuch der Logik. In der vorliegenden Gestalt ist der Verfasser in der Durchbildung der Gedanken mehrfach über dasselbe hinausgewachsen, an vereinzelten Stellen — nach Meinung des Referenten — leider auch zurückgeblieben. Das Neue und Fortschrittliche, das Stöhrs Auffassung der Logik auszeichnet, kommt in folgenden Grundsätzen mit aller wünschenswerten Deutlichkeit zum Ausdruck: Die Bezeichnung der Logik als einer normativen Disziplin ist ungenau, es gibt nicht ein wirkliches Denken und ein seinsollendes. Es gibt nur ein Denken, das wirkliche, und die Denkfehler haben keine positive Beschaffenheit, sondern sind ein bloßer Ausfall des Denkens, ein Mangel, ein „Fehlen". Die Logik verlangt daher ein genaues Studium der Denkvorgänge, sie setzt die Psychologie voraus. Die Frage, wie dies möglich ist, da die Psychologie als Wissenschaft doch selber der logischen Führung bedarf, löst sich leicht: es genügt der Besitz einer logisch arbeitenden Konstitution, um Psychologie als Wissenschaft treiben zu können.

Aus diesen Ansichten heraus kommt Stöhr zur strengen Scheidung der Sprechoperationen von denen des Denkens, zu anderer Auffassung des Begriffs, des Schlusses, der Induktion. Der Begriff besteht aus dem Begriffsbildner und dem Begriffsfelde („Umfang"), wobei der Begriffsbildner irgendeine Vorstellung eines beliebigen Sinnesgebietes, die auch reaktiven Ursprungs sein kann, ist. Der deduktive und der induktive Schluß haben nicht mehr als den Namen, der den Abschluß einer Denkoperation angibt, gemeinsam. Der „Induktionsschluß"



ist nur eine „induzierte" Überzeugung, oder wenn der Grad der Erwartung ein kleiner ist, ein Glaube. Überzeugung und Glaube sind Reaktionen unseres Organismus, die nicht in unserer Macht liegen, die wir beschreiben, aber nicht durch unsere „Logik" machen können. Der deduktive Schluß hingegen ist eine vollzogene Substitution.

In ähnlicher Weise ist der Glaube an Hypothesen der Willkür entrückt, und wir können nur die Bedingungen, denen er unterliegt, beschreiben.

Das Auseinanderhalten der Sprech- und Denkvorgänge wirft Licht auf die Beschaffenheit des Unsinns und der Denkgesetze. Der Unsinn ist nur in der Sprache möglich und entsteht beim Leerlaufen der Sprechmaschine; Unsinn zu denken ist unmöglich. Die sogenannten „obersten Denkgesetze" (Satz vom Widerspruche, der Identität und des ausgeschlossenen dritten) sind erst durch die Sprache möglich geworden und besagen nur, daß Unsinn zu vermeiden ist.

Das sind kühne Schritte, die Stöhr getan hat, und es ist ein Erbteil unserer Natur, daß man die von einem selbst gebahnten Wege nicht selbst zur Grenze durchmißt. So ist z. B. der Ansicht, daß die Psychologie der Denkvorgänge von der Logik vorausgesetzt wird, weitere Folge die, daß die Denkvorgänge vor deren Darlegung auch tatsächlich psychologisch durchforscht sind. Nun ist immerhin schon manches in dieser Hinsicht geschehen; aber verschiedene der Stöhrschen Thesen entbehren noch der gesicherten Erfahrungsgrundlage, wenn sie auch wohl durch eigene, indessen anscheinend nicht kontrollierte Selbstbeobachtung zustande gekommen sein dürften und der Wahrheit vermutlich vielfach sehr nahe kommen. Besonders scheint mir der Mangel einer hinreichenden psychologischen Grundlage bei der Urteilslehre verspürbar. Auch die Ansicht, daß die Aufzählung der Begriffsverhältnisse und die Beschreibung ihrer Struktur, wenn damit das bekannte Einteilen in Eigenbegriffe, allgemeine usw. gemeint wird, ein Ausschnitt aus der Psychologie sei, wird vieler Gegnerschaft begegnen, auch der des Rezensenten. Die Aufnahme der Wahrscheinlichkeitsrechnung in den kleinen „Leitfaden", nachdem der Verfasser hier wie im Lehrbuch ihre Fähigkeit, den Glauben zu intellektualisieren, abgelehnt hat, wirkt wiederum wie das Mitnehmen einer Schlacke aus früherer Zeit. Ihre gänzliche Ausschaltung wäre nicht nur als Folgerichtigkeit der vorgetragenen Ansichten, sondern auch aus dem Grunde zu begrüßen, damit die Logik von den überflüssigen Schwierigkeiten, die durch die Hineinnahme dieser organismusfremden Disziplin entstanden sind, endgültig befreit würde. Im ganzen aber scheint mir der Fortschritt als bedeutend bezeichnet werden zu müssen.

Innsbruck. O. Sterzinger.

Hermann Renner, Schuldirektor, Unser Kind. Lesebüchlein für Eltern und solche Leute, die mit der Erziehung zu tun haben. 3. Aufl. Dresden 1915. Holze & Pahl. 32 S. 0,30 M.

Die etwas hausbackene Erziehungsweisheit, die in warmherzig geschriebenen Abschnitten ohne erkennbaren inneren Zusammenhang in dem anspruchslosen Heftchen geboten wird, vermag recht wohl der Elternschaft, die der Anregung zu pädagogischem Besinnen bedarf und sie vielfach sucht, einige Dienste zu leisten. Sch.

Dr. Otto Pommer, Die Erforschung der Beliebtheit der Unterrichtsfächer. (Ihre psychologischen Grundlagen und ihre pädagogische Bedeutung.) Aus dem Jahresbericht 1914 des K. K. Staatsgymnasiums Wien 18.

Unter den theoretisch-kritischen Arbeiten auf diesem Gebiete bildet diese Studie eine wichtige Neuerscheinung. Auf den Untersuchungen Meinongs über die Werttheorie fußend, geht der Verfasser den psychologischen Grundlagen des Wertens überhaupt und dann besonders den Teilursachen der Beliebtheit der Unterrichtsfächer nach. Gegenüber dem Bedenken, daß der Schüler bei unvorbereiteter Befragung nicht im klaren darüber sein könne, welches Fach beliebt oder unbeliebt sei, wird auf das Vorhandensein der Wertgefühlsdispositionen hingewiesen. „Die Beliebtheit eines Gegenstandes ist aber als solche niemals ein



erstes Erlebnis ..." Auf Grund der Wertgefühlsdispositionen, die durch gefühlsbetonte Erfahrungen oder durch Bewertungen zustandekommen, gibt der Schüler seine Antwort ab, wobei der Einfluß der ersteren Ursache ein größerer als der der Bewertungen sein dürfte. Doch glaubt auch P., daß bei der Antwort des Schülers eine ganz bestimmte einheitliche Wertgefühlsdisposition nicht als ausschlaggebend angenommen werden kann, da die Entstehung der Wertgefühle für ein Schulfach durch die verschiedensten Teilursachen bedingt ist.

Weiterhin erfahren die Fragen der Durchführbarkeit dieser Art des pädagogischen Experiments und der Verläßlichkeit der Schülerantworten eine gründliche Erörterung und zwar in bejahendem Sinne. Dabei wird vielleicht zum ersten Male dem Erkenntniswert der Beliebtheitsangaben nachgegangen und die verschiedene innere Stellungnahme in Betracht gezogen, welche bei der Durchführung der Versuche jüngere Kinder, Schüler mittlerer und oberer Klassen und Schüler der obersten Klassen (etwa Abiturienten) an den Tag legen.

Die Annahme des Verfassers, daß der Beliebtheit bei Massenuntersuchungen ein Symptomenwert zuzuschreihen ist, während er einen solchen für den Einzelfall bestreitet, wird noch der Klärung bedürfen. Nach seinen psychologischen Überlegungen, pädagogischen Erfahrungen und eigenen Experimenten (die in dieser Zeitschrift erscheinen sollen) bestätigt Pommer das Urteil W. Sterns, daß es einen „von der Persönlichkeit des Lehrers relativ unabhängigen Beliebtheitswert der Fächer gibt" und gesteht den Untersuchungen einen psychologischen Erkenntniswert sowie für den praktischen Pädagogen einen hohen Nutzwert zu, besonders wenn beim Ausbau der Methode noch weitere Einsicht und Vorsicht walten. Künftige Untersuchungen über die Stellungnahme der Schüler zu den Unterrichtsfächern werden an dieser grundlegenden, klärenden Studie nicht vorübergehen dürfen.

Kaiserslautern. M. Keßelring.

Sprechen — Singen — Musik, Grund- und Zeitfragen aus der Stimmkunde, der Musiktheorie und der musikalischen Jugend- und Volkserziehung. Leipzig 1914, Dürrsche Buchhandlung. 292 S. Text, 8 S. Abbildungen. 2,50 M.

Das Buch, das in über 30 Beiträgen von meist namhaften Fachleuten einen Überblick über Erziehungsfragen im Gebiete des Sprechens und der musikalischen Bildung geben möchte, ist gezeitigt worden von einer Arbeitsgruppe in der Sonderausstellung „Kind und Schule" auf der Bugra 1914. Aus dieser Herkunft erklärt sich, wenn vieles Wichtige, das man erwartet, in dem Bande fehlt: es war nach seiner Natur bei jener Gelegenheit nicht ausstellungsmäßig darzubieten. So bleibt beispielsweise die für den Gesangsunterricht so wichtige Psychologie des Singens und des musikalischen Verständnisses und Genusses fast unberücksichtigt.

Eine erste Gruppe der Beiträge gibt ein Bild der sich vielfach widerstreitenden Meinungen und Vorschläge und Versuche der Stimmbildung. Unter anderen gibt hier Rutz eine kurze Darstellung seiner Sängertypen. Mit vier Aufsätzen ist die wiederum verschiedene Anschauung über die rhythmische Erziehung vertreten. Die dritte Abteilung bringt dies und das aus der „Theorie" der Musik, darunter wieder manches über neu betretene Bahnen. In dem Kapitel „Musikalische Jugend- und Volkserziehung" ist willkommen, daß hier von Rutz eine kurze Aufklärung über seine vielumstrittene „Tonwortmethode" gegeben wird. Nach der literarischen Seite mag weiter beachtet werden, wie Fritz Jöde mit nicht geringer Kunst sprachlicher Darstellung zwei seiner Singstunden beschreibt — beachtenswert um so mehr, als die Beschreibung von Unterrichtslagen und -vorgängen bisher wenig entwickelt ist. Zwei historische Beiträge und eine Literaturauswahl für die Musikbücherei an Lehrerseminaren schließen den Band ab, der darin einen Reiz hat, daß er vorwiegend solche Fachmänner zu Worte kommen läßt, die ein Eigenes vertreten können.

Leipzig. Otto Scheibner.

Marx Lobsien, Das Zensieren. Kritische Anmerkungen. 2. Aufl. Langensalza 1915. 18 S. 0,25 M.

Die kleine, gefällig verfaßte Schrift deckt von dem notwendigen Schulgeschäfte der Benotung einige der Schwierigkeiten, Unzulänglichkeiten und Gefährlichkeiten auf, die jedem wachen Lehrergewissen immer aufs neue zum Bewußtsein kommen und zur peinvollen Qual werden können. Was Lobsien u. a. über die Erregung des Ehrgeizes und die daraus folgenden sittlichen Schädigungen mit kurzem Worte andeutet, erscheint eher zu milde als zu scharf. Man muß nur erlebt haben, wie eine ganze Klasse Mädchen durch den Unfug, mit der eine neu eintretende Lehrkraft durch unausgesetztes Zensieren zum Wetteifer anstachelte, binnen kurzem in ihrer vorher so vortrefflichen Arbeits- und Gemeinschaftsgesinnung auf das Empörendste geschädigt wurde! Gewiß, fachliche Glanzleistungen werden so recht sicher erzielt, äußere Vorschriften im kleinsten erfüllt — und bleibet dahinten das Schwerste am Gesetz. Wie aber den Mißständen abzuhelfen sei — wir werden denn doch die Zeugnisse nicht entbehren können —, darüber schweigt die scharfsichtige, nachdenkliche Schrift. Was u. a. für eine bessere Gestaltung des Zensiergeschäftes dringend erforderlich ist, dürfte vor allem eine zuverlässige psychologische Zergliederung der zu benotenden komplexen Funktionen sein. Man ist aber hier über Anfänge noch nicht hinausgekommen.

Leipzig. **Otto Scheibner.**

Dr. Max Philipp, Amtsrichter in Rantzau, Die deutsche Jugendwehr als Notwehr deutschen Volkstums. Leipzig 1915. Verlag von Quelle & Meyer. 15 S. 0,80 M.

Eine willkommene vergleichende Betrachtung über die Bestrebungen und Veranstaltungen, wie sie in den verschiedenen Kulturländern, vor allem England, Frankreich, Italien und Japan zur Wehrhaftmachung bestehen, mit einem Ausblick auf die deutsche Organisation, in der, gegen das Ausland gehalten, eine Zurückhaltung der Staatsbehörden auffällt.

Stollberg i. Sa. **Paul Ficker.**

M. Walter, Schulkommissar in Pforzheim, Die militärische Vorbereitung unserer Jugend. Anregungen und Winke. 4. verb. Aufl. Pforzheim 1914. G. Delffs Buchhandlung (Fritz Boegl). 36 S. Einzelpreis 0,50 M., bei 16 Stück 0.40 M.; bei 50 Stück 0,30 M.

Seit dem Erlaß der amtlichen Aufrufe zur Gründung von Jugendwehren ist eine ansehnliche Zahl von Schriften entstanden, die der Verwirklichung der behördlichen Forderungen dienen wollen. Das ansprechende Heftchen von Walter beweist, daß auch mit wenigen Worten auf 20 Kleinseiten das Wesentliche wirkungsvoll gesagt werden kann. Es sei zur nützlichen Vergegenwärtigung dessen, was alles an Wissen und Wollen, an Gedanklichem und Technischen, bei der militärischen Ertüchtigung der Jugend lebendig wird, das Schlagwörterverzeichnis der kleinen reizvollen Schrift angeführt: Antreten und Sammeln, Armbrust, Augenmaß, Ausmärsche, Ausschwärmen, Behelfsarbeiten, Bergstriche, Brückenschlagen, Deckung, Entfernungsschätzen, Feldwache, Floßherstellung, Gefechtsübung, Geländedarstellung, Geländekunde, Geländeskizzen, Geländespiele, Generalstabskarte, Gesundheitspflege, Heerwesen, Höhenlinien, Horchübungen, Jugendvereine, Kameradschaft, Kampf, Kartenlesen, Kletterübungen, Kompaß, Kriegsereignisse, Krokieren, Lieder, Marschübungen, Maßstab, Meßtischblatt, Meldungen, Nachtübungen, Neigungswinkel, Orientieren, Patrouillen, Polarstern, Posten, Quartier im Feindesland, Religion, Rudern, Sammeln und Antreten, Scharfsehen, Schätzungsfehler, Schrittmaß, Schützengräben, Schwimmen, Selbstbeherrschung, Springübungen, Spurenlesen, Topographische Karte, Turnen, Uhr, Weitsehen, Winkerübungen, Zeitmaß, Zielen, Zielscheiben.

Leipzig. **Rich. Tränkmann.**

Druck von J. B. Hirschfeld (August Pries) in Leipzig.



Sonderabdruck aus „Zeitschrift für angewandte Psychologie". Bd. 10.

Über die Disposition zum Gebet und zur Andacht.

Vorschläge und Materialien zu einer religionspsychologischen Untersuchung nach der Erhebungsmethode.

Von

Dr. phil. Lic. theol. Hugo Lehmann.

Die Umfrage.

Die folgende Umfrage wendet sich an Jeden einzelnen. Helfen Sie alle das zentrale Problem der heutigen Kultur klären, wie es jedem in seiner Selbstbeurteilung und Selbstbeobachtung eigentümlich sich darstellt. Ein jeder kann beitragen: Derjenige, welcher sich als religiös weiſs und derjenige, welcher glaubt, es nicht zu sein; der undogmatische und der kirchlich-korrekte; der, welcher von allgemeineren Gesichtspunkten der Kulturbeobachtung an das Gebiet der religiösen Fragestellung herantritt, und der, welcher sich auf Gebetsübung oder auf Andacht beschränkt; jeder, der nach seinem Lebensgang (I) und seinem Interessekreise (II), nach seiner Gemütserneuerung und seinem Innenleben (III) bei der Beobachtung seines Selbst, positiv oder negativ, auf eine Gebetsstimmung einerseits, auf eine Andachtsstimmung andererseits gestoſsen ist; auf eine Gebetsstimmung, als die Lebensäuſserung zwecksetzender Religion, sei es der Furchtbeseitigung und der Wunschbefriedigung, sei es der moralischen Zwecke; auf eine Andachtsstimmung als dem, jedes einzelne Interesse von Sinnen- und Geistesbildung in eine einheitliche Stimmung konzentrierenden, All-Lebensgefühl. Unter Andacht mag die einheitlich religiöse Grundstimmung unserer gegenwärtigen Kultur gefaſst werden. Der individuelle Universalismus der Andacht ist ein Grundzug des Denkens und Dichtens seit Leibniz und Schleiermacher geworden. Doch scheint die zentrale Andachtsstimmung und die mehr rigorose Gebetsübung in einem gewissen Gegensatz gegeneinander sich auszuprägen. Um so mehr ist es geraten, erst die Frage nach der Gebetsstimmung unsere Selbstbeobachtung passieren zu lassen,



damit dann, von der Gebetsübung sicher unterschieden, die Andachtsstimmung sich abhebe.

In dieser zentralen Lebensangelegenheit mufs die Bitte ausgesprochen werden, die Beantwortung durchgängig als eine private und persönliche Angelegenheit anzusehen, mit der allseitig durchzuprüfenden Beantwortung sich Zeit zu lassen und die bei gewissen Fragen (etwa in bezug auf Lebensgang) gefundenen Antworten nicht unbesehen bei ähnlich lautenden weiteren Fragen (etwa in bezug auf Interessekreis, oder Gemütserneuerung) zu wiederholen, vielmehr möglichst vollständig alle Fragen charakteristisch zu beantworten.

Es ist nicht anzunehmen, dafs von jedem alle einzelnen Fragen I—III und von III A sowohl wie B gleichmäfsig Beantwortung finden können. Es ist aber erwünscht deutlich zu erklären, ob eine Frage auf den betreffenden Beantworter nicht pafst oder deren Beantwortung aus Gründen (welchen?) vermieden wird.

Beantwortungen sind mit Anführung der den Fragen beigegebenen Zahlen und in der Reihenfolge dieser Zahlen zu Papier zu bringen. Die Blätter mit den Antworten sind an: Dr. Lic. Hugo Lehmann, Leipzig, Ferdinand Rhode-Str. 14 III einzusenden.[1]

Fragen

betreffend

Gebets- und Andachtsstimmung

in Hinsicht auf den

I. Lebensgang.

1. Wie alt, von welchem Geschlecht und Volksstamm sind Sie?
2. In welchen Verhältnissen leben Sie? Bitte schildern Sie ihre gesundheitlichen Verhältnisse, Ihre Familien- und Wohnungsverhältnisse und Ihre Lebensweise.
3. Was ist Ihr Beruf? oder Ihre Beschäftigung?
4. Bitte erzählen Sie sonst etwas aus Ihrem Leben.
5. Was denken Sie über sich und Ihren Lebenszweck? Dachten Sie früher anders als jetzt (wie)? Bitte sprechen Sie Ihre Aussichten und Ihre Anschauungen aus.

[1] Druckstücke des Fragebogens sind durch den Buchhandel vom Verlag: Joh. Ambr. Barth in Leipzig zu beziehen. Auch hat sich das Institut für angewandte Psychologie, Kleinglienicke bei Potsdam, Wannseestr. bereit erklärt, Fragebogen an Interessenten zu vermitteln.



6. Wie und wodurch sind Sie früher und jetzt auf Gedanken über sich und Ihr Leben gekommen?
7. Wie sind Sie gestimmt, wenn Sie über Ihr Leben nachdenken? Hoffnungsfreudig oder nicht? Sind Sie z. B. dankbar, gegen wen? oder unzufrieden mit sich selbst, mit Eltern, oder sonstigen Personen (welchen?), die Ihr Lebensschicksal bestimmten? Oder sind Sie gleichgültig dagegen?
8. Erkennen Sie eine sinnvolle Leitung Ihres Lebens und woran? Wie stellen Sie sich eine solche sinnvolle Lebensführung Ihrerseits oder auch eine Vorsehung oder Fügung andererseits vor?
9. Welche noch unerfüllten Wünsche oder auf die Zukunft Ihres Lebens gehenden Hoffnungen, oder Befürchtungen (Sorgen) haben Sie?

10a. Suchen Sie Trost? Worüber müssen Sie sich trösten oder trösten lassen? Welche Möglichkeiten der Tröstung haben Sie?
b. Meinen Sie, dafs Bitte oder Gebet Ihnen Erfüllung Ihrer Wünsche (welcher?), Befreiung von Lebenshemmungen (von welchen?), oder sonst einen praktischen Nutzen verschaffen könnte?

Falls Sie beten:

11a. Beten Sie von Jugend auf?
b. Durch wessen Rat oder Beispiel sind Sie aufs Beten gekommen?
c. Unter welchen Lebensumständen?
d. Haben Sie zu beten nachgelassen oder aufgehört (aus welchem Anlafs?)?

12a. In welchen Worten (laut oder leise?) beten Sie?
b. Oder sind Ihre Gebete nur Gedanken? Wie können Sie dieselben wiedergeben?
c. Sagen Sie auch Dank (wie)?
d. Beten Sie an? (wie?) (was?) (wen?)

13. Wann und wie wechseln die Stimmungen oder Anlässe zum Beten?

14a. Beten Sie regelmäfsig?
b. Zu welchen Zeiten?
c. An welchen Orten? Daheim (wo?) (wie?)? Unterwegs? Bei der Arbeit? usw. Ziehen Sie einen bestimmten Ort vor? (welchen? warum?)
d. Unter welchen sonstigen begleitenden Umständen beten Sie?



e. Haben Sie Ziel oder Gegenstandsvorstellungen? von dem, an welchen Sie Ihr Gebet richten, oder von dem, was Sie durch Ihr Gebet erreichen?

15. Was haben Sie über Erhörung Ihrer Bitten zu sagen? Bitte erzählen Sie Geschichten von Gebetserhörungen aus Ihrem Leben?

16. Wann hatten Sie den Eindruck: ich bin erhört?
  a. Während oder unmittelbar nach dem Gebet?
  b. Oder während, oder unmittelbar nach dem Eintreffen des Erbetenen?
  c. Oder erst beim rückerinnernden Nachdenken? Vielleicht erst jetzt, da die Frage Ihnen gestellt wird? Oder bei einer früheren Rückerinnerung (wann?)?

17a. Erzeugte der Eindruck der Gebetserhörung eine demütig-überwältigte, oder froh-triumphierende, oder sonst welche Stimmung?
  b. In welchen Worten drückte sich diese Ihre Stimmung aus? z. B.? Was wirkte Ihre Stimmung?
  c. Erleichterte sich Ihr Herz? (wie?)? Hob sich Ihre Angst? Oder zitterte Ihr Körper (motorisch)? Sonstige Wirkungen?

Falls Sie nicht in solcher Weise beten:

18a. Kommt bei Ihnen Ängstlichkeit, Trostbedürfnis, Sorge überhaupt nicht auf?
  b. Brauchen Sie vielleicht gar kein Gebet? Oder warum beten Sie nicht ausdrücklich?
  c. Bitte schildern Sie Ihre Fähigkeit, Angst und Sorge nicht aufkommen zu lassen! Ihre Gelassenheit? Ihre Überwindungskraft? ...

19a. Haben Sie keinen Wunsch oder Bitte in bezug auf Ihr Leben noch auf dem Herzen? Stört nichts die Harmonie Ihres Lebensganges?
  b. Sind Sie sicher in Ihren Zielen und Erfolgen (welchen?)?
  c. Bitte schildern Sie Ihren Glauben, oder Ihre Moral, oder sonst etwas, das Ihnen inneren Halt gibt.
  d. In welcher Weise haben Sie Selbstgefühl im Blick auf das, was Sie tun oder lassen, reden oder denken?

20. Wie b e a c h t e n Sie (ehrfurchtsvoll? mit Andacht? mit Begeisterung? mit All-Einfühlung?) die Lebenskraft, die in Ihrem oder in anderem Leben mächtig ist? Bitte schildern Sie Ihre Betrachtung oder Anschauung oder Beobachtung oder Beurteilung?



Gebet und Andacht in Hinsicht auf den

II. Interessenkreis.

1. Wie sind Ihre Interessen? Ihr Verkehr? Ihre Freundschaften? Ihr vertrauter Umgang? Bitte erzählen Sie Einzelheiten.
2. Inwiefern haben Sie aus Ihrem Kreise Forderungen oder Hemmungen erfahren? Wie denken Sie darüber?
3. Welche Art Vereine und Versammlungen besuchen Sie? Was haben Sie davon? Wie sind Sie aktiv? Für was treten Sie ein? In öffentlicher Rede?
4. Was für Bücher, oder Zeitschriften und Zeitungen lesen Sie? Interessiert Sie von dem, was Sie lesen, etwas besonders stark? Schriftstellern Sie selbst? In welcher Richtung? Bitte schildern Sie?

5a. Sind Ihnen in Ihrem Interessekreis antireligiöse, lästernde oder religiöse Gedanken, Gespräche, Gebete usw. vorgekommen? Wo? Von Ihnen herbeigeführt? Wie?
 b. Wie können Sie dieselben in Worten wiedergeben?
 c. Sind Gebetsgedanken eigens in Ihnen selbst aufgestiegen?
 d. Oder haben Sie dieselben von anderen aus Ihrem Kreise? (von wem?).

6a. Was für Gebetsgemeinschaft haben Sie in Vereinen, Stunden, Versammlungen, in häuslichem Morgen-, Abend-, Tischgebet oder kirchlicher Übung? Bitte erzählen Sie der Gebetsgemeinschaften Hergang?
 b. Welche, vielleicht wechselnde, Gedanken oder Gefühle hatten oder haben Sie während eines gemeinsamen Gebets? Bitte schildern Sie!
 c. Während von anderen, oder während von Ihnen selbst gebetet wird?

7a. Denken Sie an den Gegenstand des Gebetes? (an welchen?) Oder wie schweifen Ihre Gedanken ab? Oder wie konzentrieren Sie sich zur Andacht?
 b. Was sehen oder hören Sie während des Betens? Sehen Sie etwa ein Bild? oder sonst einen Gegenstand?
 c. Wie schauen Sie Übersinnliches? Oder das, was in der Zukunft werden soll? Bitte sprechen Sie sich aus!

8a. Wie denken Sie sich den, an welchen Sie Ihr gemeinsames Gebet richten?
 b. Oder das, was Sie durch Ihr Gebet erreichen wollen?
 c. Welche Haltung nehmen Sie ein? z. B. Gebeugtsein, Neigen des Kopfes, Niederknien, Händehaltung usw.



9a. Welche Gedanken, Gefühle, oder Bestrebungen und Zwecke hatten Sie vor Ihrem gemeinsamen Beten im Verein, in der Stunde, in öffentlicher Versammlung, in häuslicher oder kirchlicher oder ritueller Übung?

b. Wie war Ihr Sinn nach dem Beten geändert? (inwiefern?)

c. Worauf war Ihr Sinn nach dem gemeinsamen Beten gerichtet?

10. Zur Kirche gehen Sie? An welchem Wohnort? Bei welcher Konfession sind Sie getauft und unterrichtet? getraut? oder haben sonstiges Ihnen Eindrucksvolles, Wertvolles erlebt, gesehen oder gehört?

11a. Welcherlei Brauch ist Ihnen in der Kirche lieb, oder unlieb?

b. Wie empfinden Sie den Raum? den Gesang? die Rede des Geistlichen? das Gebet? oder sonst welche Teile der kirchlichen Einrichtung? Warum?

c. Inwiefern sind Sie in der Kirche andächtig gestimmt?

d. Bitte erzählen Sie auch von aufsergewöhnlichen Andachtsstimmungen oder Andachtsstörungen? bei kirchlichen Feierlichkeiten? oder etwa auch auf Friedhöfen? Bei häufigen, oder selteneren Abendmahlsfeiern usw.?

12a. Wann beten Sie in der Kirche vor sich hin? und zu wem? Wie?

b. Welcher eigenen Interessen, oder anderen Personen gedenken Sie bei der kirchlichen Verrichtung?

c. Nennen Sie sonst einen Zweck Ihres Kirchegehens?

13a. Welchen speziellen seelsorgerlichen Zuspruch, etwa bei Familienfeiern oder Todesfällen, haben Sie?

b. In welcher Weise wirkt derselbe auf Ihre Stimmungen? Bitte erzählen Sie!

c. Spricht Sie sonst etwas in Ihrem Verkehrskreis lebendig an und wie? Reagieren Sie leicht auf Einflüsse? mit Einstellung Ihres Gemütes (wie?) zum Gebet oder zur Andacht?

Gebet und Andacht in Hinsicht auf

III. Gemütserneuerung und Innenleben.

A. Persönlich begründete Gebetsstimmung.

1. Beten Sie lieber in Gemeinschaft oder allein? und warum?

2. Sind Sie aufs innerliche Beten allein für sich

a. von selbst gekommen? Durch welcherlei Betrachtung oder Lebensführung?

b. Oder wurden durch Beispiel Ihre innerlichen Bedürfnisse geweckt?



c. Haben Sie einen Drang nach Gemütserneuerung, nach Selbstbesinnung, oder sittlicher Erneuerung und üben sich darin durch das Gebet?

d. Bitte erzählen Sie, was das Gebet in Ihnen bewirkt.

3a. Wo und wann haben Sie besondere Lust zu beten (ein impulsives Verlangen)?

b. Überwältigt es Sie, wie eine machtvolle Nötigung? Bitte erzählen Sie! Wissen Sie immer, was Sie beten?

c. Oder verschaffen Sie sich die Gebetsstimmung durch besondere Mittel: der Haltung? der Vorstellung? der Erinnerung? Üben Sie dieses Gebet regelmäfsig oder nicht? Schauen Sie zur Übung der Gebetsstimmung auf ein Bild (was für eins?), oder in ein Buch (welches?), oder denken Sie an einen Dichter-, oder Denkerausspruch, oder Bibelwort, oder Liederstrophe? Oder versetzen Sie sich erst in eine selige, oder bufsfertige, oder sonst welche Stimmung, um die Gebetsstimmung daraus hervorgehen zu lassen?

d. Worin ist ein Nachlassen, bzw. Aufhören der Gebetsstimmung bei Ihnen begründet?

4a. Welche Gesinnungen hatten Sie vor dem Beten? Bitte erzählen Sie Einzelfälle.

b. Wann ist in Ihnen während welches Einzelfalles von Gebet eine Veränderung vor sich gegangen?

c. Wie lange hielt nach dem Gebet die Veränderung an?

5a. Tritt während des Gebetes völlige seelische Abgeschiedenheit ein?

b. Bemerken Sie während des Gebetes einen Grufs, oder ein Hinzutreten anderer, oder die Umrisse eines Gegenstandes? Oder kommen Ihnen störende Gedankenerinnerungen? Bitte Einzelfälle.

c. Unterscheiden Sie Ihre Gebete nach ihrem Inhalt?

d. Gedenken Sie in Ihren Gebeten verschiedener Personen und Angelegenheiten? Wozu?

6a. Welche Folgen hat ihr Gebet? nach innen? — nach aufsen? — nach oben? —

b. Spüren Sie eine Wirkung Ihres Gebets während, oder unmittelbar nachher, oder bei späterer Rückerinnerung? (welche?) Bitte Einzelfälle!

B. *Andachtsstimmung.*

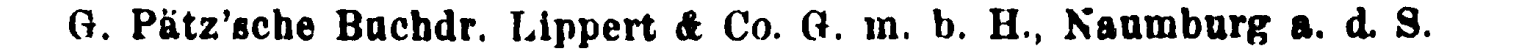
1. Wie unterscheiden Sie Andachtsstimmung vom Gebet?
2. Was stimmt Ihr Innenleben zur Andacht? Bitte erzählen Sie!

a. Musik?
b. Bildkunst?
c. Baukunst?
d. Die Gestirne, oder das Meer, oder Gebirge, Wald und Feld, Gewitter, oder anderes in der Natur? Das Universum? Das Tierleben?
e. Das Menschenleben und dessen Beobachtung? Die Möglichkeiten zur Persönlichkeits- oder Geistesbildung? Denken? Dichten? Reden?

3. Ist Ihre Andacht mehr ein Insichgekehrtsein? oder ein Aufsersichgeraten? Etwa in Liebe oder Leidenschaftlichkeit? in Harmonie oder Ruhe und Erhabenheit? Vor Freude? etwa über eine Weltordnung, oder ein Gesetz, das in Ihnen mächtig ist? Oder aus Schmerz? etwa über ungerechte Verhältnisse und anderes? Ein Aus-sich-heraustreten, oder ein Zu-sich-selbst-kommen, oder ein Bei-sich-selbst-sein? Vielleicht wechseln auch die Stimmungen während einer solchen Gemütsbewegung? (wie und aus welchem Grunde?) Bitte schildern Sie Ihre andächtige Seelenstimmung in ihren unterschiedlichen Phasen mit Worten und unterscheiden Sie jeden einzelnen Fall!
4. Inwiefern öffnet Ihnen das, was Sie lesen oder hören, die Einsicht in das, was Sie in andächtige Stimmung versetzt?
5. Werden Sie zur Andacht gestimmt in der Einsamkeit oder in Gesellschaft mit anderen? Behalten Sie Ihre Andacht auch im Verlauf derselben für sich? Haben Sie vielleicht nach der Andachtsstimmung den Trieb, anderen (wem?) Ihre Stimmung mitzuteilen?
6. Überkommt die Andacht Sie plötzlich, oder bahnt sie sich allmählich an, oder ist sie stetig latent? Wie ist ihr Verlauf? Wie lange dauert sie? Welche Worte laut oder leise stofsen Sie etwa aus?
7. Was hat solche Andachtsstimmung für Ihre Gemüts-, Charakter- oder Geistesbildung zu sagen?

a. Für Ihr Weltbild? Für die intuitive oder schöpferische Anschauung?
b. Für Ihre Lebenshaltung?
c. Für Ihr Urteil im Denken oder Dichten, Reden oder Tun?

IV. **Geben Sie bitte an, wie die Beantwortung im einzelnen oder insgesamt zustande gekommen ist und unter welchen Umständen oder Einflüssen die Niederschrift der Antworten geschah.**



G. Pätz'sche Buchdr. Lippert & Co. G. m. b. H., Naumburg a. d. S.



Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik

16. Jahrgang 12. Heft Dezember 1915

INHALT:

herausgegeben von

E. MEUMANN UND O. SCHEIBNER

unter redaktioneller Mitwirkung von

A. FISCHER UND H. GAUDIG

Die Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik (Verlag von Quelle & Meyer) erscheint jährlich in 12 Heften zum Preise von 10 Mark für den Jahrgang und ist durch alle Buchhandlungen zu beziehen. Briefe und Manuskripte sind an den geschäftsführenden Schriftleiter Seminar-Oberlehrer O. Scheibner, L.-Gohlis, Ehrensteinstr. 34, zu richten, Bücher zur Besprechung und dergl. an die Verlagsbuchhandlung Quelle & Meyer, Leipzig, Kreuzstraße 14.

Die schönste Liebesgabe ins Feld

ist ein Bändchen



Neuestes Verzeichnis unentgeltlich
und postfrei sendet Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig

Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig

Preußische Geschichte

Von Professor Dr. R. Kern

265 Seiten mit 20 Kunstdrucktaf. In Leinenband M. 4.—

Die lebendige und klare Darstellung dieses in vaterländischem Geiste geschriebenen Buches wird gern überall gelesen werden, wo man für Preußens Vergangenheit Interesse hat. Stets läßt Verfasser die Quellen selbst sprechen, und man merkt auf jeder Seite die genaue Beherrschung des Stoffes. Die Porträts aller preußischen Herrscher und der hervorragenden Staatsmänner geben dem Buche einen besonderen Schmuck.


UNIVERSITY OF MICHIGAN
3 9015 07708 9145

